

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2017

Jitka Hladká

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Komparace metod nácviku počátečního čtení a psaní ve vztahu k rozvoji
specifických poruch učení

Comparison of practicing methods of initial reading and writing in relation to
specific learning disorders

Bc. Jitka Hladká

Vedoucí práce: PhDr. Lenka Felcmanová, Ph.D.

Studijní program: Speciální pedagogika (N7506)

Studijní obor: Speciální pedagogika

2017

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Komparace metod nácviku počátečního čtení a psaní ve vztahu k rozvoji specifických poruch učení vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

26. 6 2017

.....

podpis

PODĚKOVÁNÍ

Touto cestou bych ráda poděkovala své vedoucí diplomové práce, PhDr. Lence Felcmanové, Ph.D. za odborné vedení, za mnoho cenných rad a za čas a trpělivost věnovaný mé práci. Dále bych chtěla poděkovat všem respondentům, kteří mi poskytli potřebné informace a v neposlední řadě mé poděkování patří též mé rodině a blízkým přátelům za pomoc a podporu během studia.

ABSTRAKT

Teoretickou část diplomové práce tvoří poznatky získané analyzováním dostupné odborné literatury týkající se problematiky specifických poruch učení, metod nácviku počátečního čtení a psaní a Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání.

Praktickou část diplomové práce tvoří výzkum realizovaný metodou dotazníkového šetření zaměřený na komparaci metod nácviku čtení a psaní ve vztahu k rozvoji specifických poruch učení.

Cílem výzkumu bylo zjistit názory speciálních pedagogů pracujících v pedagogicko-psychologických poradnách (PPP) na metody počátečního čtení a psaní - jaké metody nácviku počátečního čtení a psaní dle jejich názoru přispívají k předcházení specifickým poruchám učení a jaké metody počátečního čtení a psaní mohou být spojeny s častějším výskytem obtíží při nácviku počátečního čtení.

Z výsledků výzkumu vyplývá, že nejrozšířenější a z pohledu oslovených pracovníků PPP také nejlepší metodou pro nácvik počátečního čtení a psaní je stále metoda analyticko-syntetická, která nejlépe podporuje rozvoj dílčích funkcí a respektuje přirozený fonologický vývoj dítěte. Naopak nejrizikovější metodou počátečního nácviku čtení a psaní se pracovníkům PPP jeví metoda genetická. U žáků vyučovaných touto metodou poradenští pracovníci pozorují nejvíce výukových problémů.

KLÍČOVÁ SLOVA

specifické poruchy učení, dyslexie, metody počátečního nácviku čtení a psaní, analyticko-syntetická metoda, Sfumato – Splývavé čtení, Genetická metoda, Globální metoda, Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

ABSTRACT

Theoretical part of this thesis comprises findings gathered by analyzing available specialized literature focused on specific learning disorders, methods of practicing of initial reading and writing, and Framework Education Program for Elementary Education.

The practical part consists of research in a form of questionnaire survey, which compares both learning and writing training methods with respect to specific learning disorders as its main target.

The main purpose of this research was to obtain and analyze opinions of specialists from counseling and school psychology clinics on methods of teaching reading and writing, furthermore how these methods may help avert the development of special learning disorders or which methods of teaching writing and reading might be associated with more frequent development of special learning disorders.

The survey shows, that the most popular and the most suitable method for initial writing and reading practice according to inquired specialists is still the analytical-synthetic method, which sustains development of particular functions and it is coherent with child's natural phonological development. On the contrary, application of genetic method appears to be the most perilous, since pupils educated by this method seem to display more problems related to learning, as often mentioned by inquired specialists.

KEYWORDS

specific learning disorder, dyslexia, methods of initial reading and writing, analytic-synthetic method in a modified form, Sfumato Method of Initial Reading, Genetic Metod, Global Metod, Framework Education Programme for Elementary Education

Obsah

1	Úvod	8
2	Specifické poruchy učení	9
2.1	Vztah specifických poruch učení a inteligence.....	10
2.2	Etiologie SPU	11
	Biologický přístup	11
	Kognitivní přístup.....	11
	Sociální přístup	11
2.3	Definice a druhy SPU	12
2.3.1	Dyslexie	13
2.3.2	Dysgrafie	17
2.3.3	Dysortografie	18
2.3.4	Dyskalkulie	19
2.4	Diagnostika SPU	21
2.5	Všeobecné zásady reedukace	23
2.6	Vliv SPU na sebepojetí žáka	25
3	Metody nácviku čtení a psaní	26
3.1	Analyticko-syntetická metoda nácviku čtení	26
3.1.1	Etapy výuky čtení metodou analyticko-syntetickou.....	27
3.1.2	Názory na analyticko-syntetickou metodu čtení	30
3.2	Genetická metoda nácviku čtení	31
3.2.1	Etapy výuky čtení	31
3.2.2	Názory na genetickou metodu čtení	34
3.3	Globální metoda nácviku čtení	35
3.3.1	Etapy výuky čtení globální metodou	35

3.3.2	Názory na globální metodu čtení	37
3.4	Metoda Sfumato – Splývavé čtení	38
3.4.1	Etapy výuky čtení metodou Sfumato	39
3.4.2	Názory na metodu Sfumato - splývavé čtení.....	42
4	Prvopočáteční čtení a psaní v RVP ZV	44
4.1	Klíčové kompetence	44
4.2	Vzdělávací obsah	45
4.3	Jazyk a jazyková komunikace.....	46
5	Výzkumné šetření	48
5.1	Cíl výzkumného šetření	48
5.2	Metodika a organizace výzkumu	48
5.3	Výzkumný vzorek.....	50
5.4	Výsledky výzkumného šetření a diskuze.....	50
5.4.1	Metody počátečního čtení a psaní	51
5.4.2	Nejvhodnější metody nácviku počátečního čtení a psaní.....	52
5.4.3	Metody nejvíce podporující rozvoj dílčích funkcí	54
5.4.4	Metody s vyšším výskytem problémů při nácviku počátečního čtení.....	55
5.4.5	Vhodná metoda počátečního čtení u dětí s rizikem dyslexie.....	56
5.4.6	Vhodná metoda čtení u žáků s diagnostikovanou dyslexií.....	57
5.4.7	Metody reedukace.....	59
5.5	Závěrečné vyhodnocení výzkumu	60
6	Závěr.....	64
7	Seznam použitých informačních zdrojů	66

1 Úvod

V posledních letech ve třídách základních škol přibýlo žáků s diagnostikovanou specifickou poruchou učení, podle statistik je v současné době v každé třídě bezmála pět procent žáků s touto diagnózou. Další početnou skupinou jsou žáci trpící mírnějšími vzdělávacími obtížemi, jež nejsou diagnostikováni. Pokud tato dvě čísla sečteme, odhadem se dostaneme na 10 % žáků všech typů škol (Krejčová, 2014). Všichni tito žáci mají dle současné legislativy být považováni za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a taktéž mají nárok na podpůrná opatření.

Tato skutečnost mě vedla k zamyšlení nad problematikou vzniku a rozvoje specifických poruch učení a jiných výukových problémů. Vycházela jsem ze skutečnosti, že specifické poruchy učení se diagnostikují až na základní škole, většinou ve druhé či třetí třídě, v době kdy má dítě za sebou základy trivie. Začalo mě zajímat, jestli metoda, kterou se dítě učí číst a psát může mít nějakou souvislost s rozvojem specifických poruch učení.

Práce je proto tvořena dvěma částmi - částí teoretickou a částí praktickou. Teoretickou část diplomové práce tvoří poznatky získané analyzováním dostupné odborné literatury týkající se problematiky specifických poruch učení, metod nácviku počátečního čtení a psaní a Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Kapitola pojednávající o specifických poruchách učení řeší jejich nejednoznačnou terminologii, etiologii a jednotlivé druhy SPU. Druhá kapitola se zabývá čtyřmi současnými nejfrekventovanějšími metodami nácviku počátečního čtení a psaní. Popisuje základní principy, na kterých jsou jednotlivé metody založeny, etapy nácviku čtení a psaní a názory odborníků, které byly na adresy metod vyřčeny. Poslední kapitolou teoretické části je pojednání o prvopočátečním čtení a psaní v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání.

Praktická část diplomové práce obsahuje výzkum, který byl realizován formou dotazníkového šetření, jehož cílem bylo zjistit, jaké metody nácviku počátečního čtení a psaní podle speciálních pedagogů přispívají k předcházení specifickým poruchám učení a jaké metody počátečního čtení a psaní mohou být spojeny s častějším výskytem obtíží při nácviku počátečního čtení.

2 Specifické poruchy učení

Specifické poruchy učení je označení pro heterogenní skupinu obtíží, proto je jejich definování obtížný úkol. V české literatuře není sjednocena terminologie, jež by definovala specifické poruchy učení. V odborné literatuře se používá řada termínů, jako jsou vývojové poruchy učení, specifické poruchy učení nebo specifické vývojové poruchy. Všechny tyto termíny jsou nadřazené pro specializovanější pojmy, jimiž jsou dyslexie, dyskalkulie, dysgrafie či dysortografie. V české odborné literatuře se také hovoří o dysmuzii, dyspínii a dyspraxii, ovšem v zahraniční literatuře se tyto pojmy neobjevují. Často skloňovaným pojmem týkajícím se specifických poruch učení je pojem dyslexie, jak by se dalo předpokládat, pod tímto pojmem se skrývají obtíže ve čtení a psaní. Někdy ovšem termín dyslexie zastřešuje celou problematiku poruch učení (Pokorná, 2010).

Nejednotné definování terminologie specifických poruch učení není problémem pouze u nás v České republice, s tímto problémem se potýká i německy a anglicky psaná literatura. V německé literatuře se nejčastěji můžeme setkat s pojmem Legasthenie, což je termín pro český ekvivalent dyslexie. Další termín, jenž se hojně využívá je Spezifische Entwicklungsstörungen, který se překládá jako specifické vývojové poruchy. V poslední době se rozšiřuje termín Spezielle Lernprobleme, speciální problémy učení. V anglicky psané literatuře se setkáváme s pojmy Specific Learning Disability, Learning Disabilities a Special Educational Needs, zastřešující pojmy pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami (Pokorná, 2010)

Diferencovanost terminologie by se dala zdůvodnit velmi nesourodou podobou symptomů specifických poruch učení a také různorodými koncepčními a teoretickými východisky při výzkumu SPU. Dalším důvodem může být i fakt, že v současné době nejsou specifické poruchy učení pouze problémem pedagogickým, nýbrž také problémem psychologickým, psychiatrickým nebo lingvistickým. V práci bude využíván termín *specifické poruchy učení* (SPU) jako zastřešující pojem, jenž zahrnuje školní obtíže v různých formách, stupni, ale i etiologii (Pokorná, 2010).

2.1 Vztah specifických poruch učení a inteligence

Než se dostaneme k definici specifických poruch učení, je třeba se zamyslet nad vztahem inteligence a specifických poruch učení. Pro naše účely je nejprve třeba vyjádřit obsah pojmu inteligence. Inteligence je „*Schopnost pochopit a vytvářet významy, vztahy a souvislosti podle smyslu*“ (Wenzel In Pokorná, V. 2010, s. 61) nebo také „*Schopnost přizpůsobovat se novým (tedy nenaučeným) situacím na podkladě pochopení komplexních vztahů*“ (Langmeier In Pokorná, V. 2001, s. 61) a Vágnerová jako souhrnnou komplexní vlastnost, která zahrnuje:

1. *schopnost myslet a účelně zpracovávat dostupné informace;*
2. *schopnost se učit se ze zkušeností;*
3. *schopnost využívat svoje znalosti a schopnosti ke zvládnutí různých požadavků prostředí* (Vágnerová, 2010, s. 222).

Výzkumy dokázaly, že inteligence nemá vliv na vznik SPU. Intelektové schopnosti u dětí s SPU bývají průměrné až nadprůměrné, tím pádem jejich porucha není způsobena snížením intelektu. Matějček (1993) připouští, že dyslexií může být postiženo každé dítě, které je schopno školního vzdělávání, tedy i dítě mentálně postižené, pokud není porucha takového rázu, že by mu znemožňovala osvojit si schopnost čtení.

Přestože inteligence není pro diagnostiku SPU určující, pro práci s žákem s SPU je dobré znát jeho intelektové schopnosti, abychom identifikovali jeho možnosti – jeho pohotovost, schopnost učit se. Tyto informace bychom měli znát především proto, abychom ho nepřepínali v případě, že jsou jeho intelektové schopnosti limitovány (Matějček, Vágnerová, 2003).

Zjištění úrovně inteligence může pomoci speciálnímu pedagogovi dokázat dítěti, rodičům a učitelům, že školní neúspěchy dítěte nesouvisí s jeho inteligencí a tím je motivovat k další práci. Zároveň zjištění může ovlivnit úvahy o možné profesní přípravě dítěte (Zelinková, 2003).

2.2 Etiologie SPU

Etiologie specifických poruch učení je velmi pestrá. SPU mohou být vrozené nebo získané v raném dětství. Existuje spousta teoretických a metodologických přístupů, které se snaží vysvětlit vznik a rozvoj specifických poruch učení (Pokorná, 2010).

Biologický přístup

Selikowitz (2000, s. 35) „*Je nepravděpodobné, že by za vznik specifických poruch učení mohl pouze jediný činitel.*“ V odborné literatuře se hovoří o několika konstitučních faktorech, jež podmiňují vznik specifických poruch učení. Prvním zmiňovaným faktorem je dědičnost, která s sebou nese zvýšené riziko pro rozvoj SPU s odchylkami funkce CNS. Uvádí se, že pravděpodobnost vzniku SPU u dítěte jehož rodič má dyslexii je 40-50 %.

Druhým faktorem jsou lehká mozková postižení s netypickou dominancí hemisfér a odchýlnou organizací mozkových aktivit, v jejichž důsledku se mohou vytvářet abnormální spojení mezi neurony v mozkové kůře. V současné době se ukazuje, že plasticita mozku je velmi vysoká, ale zároveň vědci poukazují na to, že je závislá na prostředí, nic není řízeno pouze genetickými vlivy nebo pouze vlivy prostředí (Pokorná, 2010).

Kognitivní přístup

Podle kognitivního přístupu mohou být na vině deficity v oblasti fonologického zpracování řeči, zrakového vnímání, oblasti řeči a jazyka, procesu automatizace či paměti. S touto teorií pracuje i B. Sindelárová (2010), podle níž mohou být příčinou SPU deficity dílčích funkcí. Deficity dílčích funkcí je souhrnný název pro oslabení schopností vedoucí k problémům v učení a chování. „*Dílčí funkce definujeme jako základní schopnosti, které umožňují diferenciaci a rozvoj vyšších psychických funkcí, jako jsou řeč a myšlení. V dalším vývoji jsou předpokladem, o který se opírá dovednost čtení, psaní, počítání a i přiměřeného chování.*“ (Sindelárová, 2013, s. 8)

Sociální přístup

Stále více odborníků se přiklání k názoru, že se na rozvoji SPU podílí také vnější faktory. Pro prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, může velmi významně ovlivnit vývoj dítěte. Dítě by mělo vyrůstat v podnětném prostředí, kde se mu dostává dostatek podpory a pozornosti. Z výzkumů Klicpery a Gestaiger (Klicpera in Pokorná 2001) vyplývá, že ze zkoumaného

vzorku bylo 66 % žáků s dyslexií ze sociálně slabších vrstev. Z těchto výsledků můžeme usuzovat, že vliv na rozvoj SPU může mít sociální postavení rodiny a vzdělání rodičů. Je také nepopiratelné, že na školní výkony dětí má vliv emocionální klima rodiny. Pokud rodiče dítě podporují a prožívají s ním úspěchy i neúspěchy, děti se mohou lépe rozvíjet. V opačném případě jsou děti frustrovány, jsou nejisté a jejich nejistota se projevuje např. snížením koncentrace pozornosti.

Dalším faktorem ovlivňujícím výkon dítěte ve škole je očekávání rodičů. Dítě v předškolním vzdělávání a v nižších ročnících základní školy, hodnotí své schopnosti podle toho, jak je hodnoceno svým nejbližším okolím. Na druhou stranu děti, na které kladou rodiče vyšší nároky, a náležitě je chválí, bývají lépe připravené na vstup do základní školy (Matějček, Vágnerová, 2006).

Podle Olsona (in Pokorná, 2010) je také důležitý přístup rodiny k učení. Nikdy nejde eliminovat veškeré vlivy prostředí. V rodině jsou předávány kromě genetických dispozic také postoje ke čtení, čtecí návyky či nechuť ke čtení. Důležitý je vztah rodiny ke všeobecnému vzdělávání.

2.3 Definice a druhy SPU

Specifické poruchy učení se projevují při osvojování specifických schopností a dovedností jako je osvojení a užívání řeči, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní nebo počítání. Tyto obtíže mají individuální charakter a mají nejasnou etiologii. Specifické poruchy učení nejsou způsobeny zrakovým, sluchovým, tělesným ani mentálním postižením. Specifické poruchy učení se obvykle označují předponou „dys“ (zeslabený, vadný porušená) připojenou ke slovnímu základu charakterizujícím narušenou funkci (Kocurová, 2000).

„V současné legislativě jsou děti se specifickými poruchami učení označovány jako žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, protože kromě reedukace těchto poruch je často nutné použití jiných didaktických metod, speciálních pomůcek a vytváření takových situací, ve kterých dítě může projevit své skutečné schopnosti a dovednosti nezkreslené negativními dopady dané specifické poruchy učení.“ (Jucovičová, 2014, s. 6)

Jak již bylo uvedeno výše, specifické poruchy učení nejsou způsobeny sníženými intelektovými schopnostmi, ale jejich problémy plynou z oslabení funkcí potřebných pro

osvojení čtení, psaní a počítání. Jedná se o funkce kognitivní, percepční, motorické. (Jucovičová, Žáčková, 2008)

Z medicínského hlediska jsou specifické poruchy učení klasifikovány v Mezinárodní klasifikaci nemocí (MKN 10). Pojednává se o nich v oddíle Duševní poruchy a poruchy chování, kategorie F80 – F89 Poruchy psychického vývoje.

Specifické poruchy učení jsou uvedeny pod čísla F81 – F83:

- F 81. Specifické vývojové poruchy školních dovedností
- F 81. 0. Specifická porucha čtení
- F 81. 1. Specifická porucha psaní
- F 81. 2. Specifická porucha počítání
- F 81. 3. Smíšená porucha školních dovedností
- F 81. 8. Jiné vývojové poruchy školních dovedností
- F 81. 9. Vývojová porucha školních dovedností nespecifikovaná
- F 82. Specifická vývojová porucha motorické funkce
- F 83. Smíšené specifické vývojové poruchy

(Mezinárodní klasifikace nemocí, 10. revize: Duševní poruchy a poruchy chování, 1992).

2.3.1 Dyslexie

Dyslexie je souhrnné označení pro narušení čtenářských dovedností. Základními projevy dyslexie jsou problémy při dekódování tištěného textu, projevující se chybami, pomalým tempem a problémy s porozuměním textu. Obvykle se u dětí projevuje od samého začátku nácviku čtení, ale zpočátku nemusí být příliš nápadná. Dyslexie způsobuje, že úroveň čtení je v rozporu s intelektovou úrovní dítěte (Vágnerová, 2003).

Matějček a Vágnerová (2006, s. 11) uvádějí: „*Dyslexie je nejznámější a zároveň nejčastější poruchou učení. Dyslexií trpí přibližně 3 % českých dětí, nadpoloviční většina z nich potřebuje k překonání potíží ve čtení odbornou pomoc. Četnost dětí, které mají tyto problémy, závisí na charakteru jazyka, např. v anglicky mluvících zemích je takových školáků mnohem víc. Český jazyk je transparentní, a proto není zvládnutí čtení tak náročné.*“ Podle statistik bývají dyslexií postiženi častěji chlapci než dívky v poměru 3:1.

Děti s dyslexií mívají problémy s intonací, jejich čtení je monotónní, neklesají hlasem, mají problémy s hospodařením s dechem. Podle Mezinárodní dyslektické společnosti patří mezi hlavní příčiny vzniku dyslexie fonologický deficit – obtížné dekodování slov, diskriminace jednotlivých hlásek nebo narušená schopnost hláskové syntézy. Jako další příčina, která může za vznik dyslexie, se uvádí vizuální deficit – problémy se zrakovou diferenciací stranově obrácených tvarů, rozlišování figury a pozadí, neschopnost rychlé identifikace písmen. Děti s vizuálním deficitem mají problémy také s pravolevou a prostorovou orientací a se zrakovou pamětí. Při čtení se objevují typické dyslektické chyby: záměna tvarově podobných písmen, přesmykování slabik, vynechávání písmen, slabik či slov, přidávání písmen, domýšlení koncovek slov, přeskakování řádků při čtení a horší orientace v textu. Zvládá-li dítě sluchovou kontrolu čteného, zvládá si část chybně přečtených slov následně opravit (Jucovičová, Žáčková, 2003).

Dyslexie bývá často doprovázena dalšími obtížemi, ať už jde o jiné specifické poruchy učení, jako jsou dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, o lehkou mozkovou dysfunkci (LMD). V současné době se o LMD hovoří jako o syndromu poruchy pozornosti - ADD nebo jako o syndromu poruchy pozornosti spojeném s hyperaktivitou – ADHD (Jucovičová, 2003).

Typologie dyslexie podle Z. Matějčka

Profesor Z. Matějček (1974) vytvořil typologii dyslexie, podle toho, jak se dyslektici chovají při čtení, jaké dělají chyby, jak rozumí přečtenému textu, jak píšou a mluví. Jednotlivé typy označuje velkými psacími písmeny.

1. Typ A

Typ A

Typ A se profiluje poruchami v organizaci smyslových dat i přesto, že jsou vyloučeny smyslové vady. Typ A se dělí na dva podtypy – A1 a A2 mezi nimiž nejsou velké rozdíly. Z toho důvodu se diagnostika uchyluje k obecnějšímu označení typ A (Matějček, 1974).

Podtyp A1

Podtyp A1 je specifický převahou problémů se sluchovou analýzou a diferenciací. Dyslektik rozumí smyslu slov, opakuje, ale má problém se zachycením pořadí jednotlivých

slabik a hlásek ve slově a ani je nedovede od sebe rozlišit. Písmena poznává dobře a opis textu bývá také bez velkých problémů, ale v diktátech se projevuje výrazný deficit sluchové analýzy a diferenciaci hlásek. Žák komolí skupiny hlásek, vynechává zvukově nevýrazné hlásky. Dříve tento typ dyslexie byl označován jako slovní hluchota. V případě že převládají obtíže pravopisné, tak bývá podtyp A1 označován jako dysortografie (Matějček, 1974).

Podtyp A2

U podtypu A2 převládají obtíže v zrakové analýze a diferenciaci. Dyslektik A2 zaměňuje tvarově podobná písmena (b-d) a dělá inverzní chyby. Čtení je velmi pomalé a nejisté. Při psaní zaměňuje písmena, jež se liší psacím tvarem, ale mají podobný tvar tiskací. V počátcích výzkumu se tento typ dyslexie označoval názvem Oční slepota, kvůli podezření na zrakovou vadu (Matějček, 1974).

2. Typ B

Typ B je velmi podobný typu A s tím rozdílem, že u typu B je díky osobní anamnéze prokázána lehká mozková dysfunkce a tím zároveň vysvětlená hyperaktivita, která je často přidružena k typu B. S hyperaktivitou souvisí oslabení pozornosti, impulzivita, ulpívavost a nesoustředěnost, které jsou u žáků s dyslexií typu B prokazatelné (Matějček, 1974).

3. Typ C

Čtení u dyslexie typu C je bez výrazných chyb, ale je velmi pomalé s primitivními čtenářskými návyky. Pravopis u tohoto typu dyslexie nebývá zasažen, ale psaní je stejně jako čtení pomalé a nejisté (Matějček, 1974).

Podtyp C1

U podtypu C1 obtíže nepůsobí samotné čtení, nýbrž porozumění čtenému textu. Žák čte relativně bez chyb, ale po dočtení textu neví, o čem četl. Charakteristickým znakem tohoto podtypu je nepoměr mezi čtením obsahově snadného a těžkého textu. Diktáty zvládá podtyp C1 dobře, ale dělá mu problém samostatné písemné vyjádření. Chyby dělá C1 častěji morfologické než fonologické, protože morfémy jsou nositelem významu. Žákům s tímto typem dyslexie dělá problém například stupňování přídavných jmen – velký – více velký – nejvíce velký. Pokud je stupeň dyslexie těžší, mohou být diagnostikováni již na

základní škole. Při lehčím stupni dyslexie snadno takový žák unikne pozornosti a přijde se na to až na střední případně vysoké škole (Matějček, 1974).

Podtyp C2

Žáci s podtypem C2 mají problémy se syntetizací. Žák snadno rozpoznává jednotlivá písmena, ale nedovede je spojit ve větší větné celky, proto je jeho čtení na úrovni hláskování nebo slabikování bez rozdílu složitosti textu.

4. Typ D

Typ D se vyznačuje poruchami reaktivity a projevuje se nadměrnou ulpívavostí a impulzivností. Přestože profesor Matějček vyčlenil tento typ dyslexie, považuje ho za nespecifický pro dyslexii (Matějček, 1974).

Typologie dyslexie dle D. Bakker

Profesor Bakker na dyslexii pohlížel ze zcela odlišného pohledu než profesor Matějček, který při tvorbě klasifikace vycházel ze své klinické zkušenosti. Profesor Bakker při tvorbě klasifikace použil neuropsychologické poznatky o funkční specializaci hemisfér a vytvořil tzv. „balanční model“ vzniku dyslexie, který dyslektiky dělí pouze do dvou kategorií podle toho, které funkce jsou narušeny (Jošt, 2011).

1. Percepční typ dyslexie

Percepční typ dyslexie, označován jako P-typ vzniká, je-li oslaben vývoj levé hemisféry. Žák s percepčním typem dyslexie dobře zpracovává vizuální i akustické znaky, čtení je relativně přesné, čtenářské tempo velmi pomalé a čtenářské chyby jsou dělány spíše z nepozornosti. Největší problém má žák s percepčním typem dyslexie s porozuměním čteného textu. P-dyslektik by se dal přirovnat ke člověku, který čte text v cizí řeči, umí ho věrně přečíst, ale obsahu nerozumí (Jošt, 2011).

2. Lingvistický typ dyslexie

Opakem percepčního typu je typ lingvistický neboli L-typ, při kterém jsou oslabeny funkce pravé mozkové hemisféry. Žák s tímto typem dyslexie nemá problémy s porozuměním čteného textu, ale obtížně identifikuje znaky. L-typ připomíná čtenáře, jenž přeskočil prvopočáteční čtení a od začátku se snaží číst jako vyspělý čtenář. Čtení u L-typu je

poměrně rychlé doprovázeno velkou chybovostí, vyznačující se záměnností tvarově podobných písmen (d-b, t-j, u-n, a-e), zvukově podobných písmen (znělé - neznělé souhlásky, měkké - tvrdé slabiky), pořadí písmen a slabik, vynecháváním částí slov a domýšlením slov i celých částí vět. Přestože čtení L-dyslektika je velmi chybové, s textem po obsahové stránce dokáže následně pracovat a dešifruje jeho význam (Jošt, 2011).

2.3.2 Dysgrafie

Dysgrafie je specifická porucha učení postihující grafickou stránku písemného projevu, jeho čitelnost a úpravu. Žák s dysgrafií má problém si zapamatovat a napodobit tvar a řazení písmen. Písmo obvykle bývá neuspořádané, neobratné a těžkopádné. Žáci s dysgrafií nejsou schopni dodržet velikost písma, která je příliš malá nebo naopak příliš velká. Při psaní musí vynaložit velké úsilí, psaní je pro ně namáhavé, píše pomalu a často je u nich zjištěné vadné držení psacího náčiní. Velké soustředění na grafickou podobu písemného projevu má často za následek vyšší výskyt pravopisných chyb (Zelinková, 2015).

Dysgrafie je nejčastěji způsobena kombinací deficitů v oblastech hrubé a jemné motoriky a pohybové koordinaci, sníženou zrakovou představivostí a sníženou schopností si zapamatovat motorické vzorce tvarů písmen. Dysgrafie může být také způsobena problémy s lateralizací. Můžeme se setkat s dětmi s nevyhraněnou lateralitou a zkříženou lateralitou. Nejvíce problematická pro rozvoj grafické stránky písemného projevu je lateralita zkřížená. Děti se zkříženou lateralitou bývají obvykle pomalejší a jejich písmo i úprava jsou méně čitelné (Jucovičová, Žáčková, 2008).

Dysgrafici trpí ochablým, nezpevněným svalstvem na ruku. Někdy bývá napětí zvýšené ve všech prstech, celém zápěstí, předloktí nebo i v celé paži. Zvýšené napětí způsobuje křečovitě pohyby a kvalita písemného projevu je značně snížena (Jucovičová, Žáčková, 2008).

Reedukace dysgrafie je zaměřena na rozvoj hrubé a jemné motoriky, na správné provádění uvolňovacích cviků a na vytváření správných návyků při držení psacího náčiní (Swierkoszová, 2005).

Pokud mají žáci s dysgrafií na psaní dostatek času, dokážou psát čitelně, ale na rozdíl od intaktních žáků, je pro ně psaní značně vyčerpávající a únavné. Toto vede k odporu dítěte k psaní až k úplnému odmítnutí psaní (Škamlová).

2.3.3 Dysortografie

Dysortografie je specifická porucha pravopisu vznikající na podkladě poruchy sluchové percepce, zejména fonemického sluchu a sluchové diferenciacce. Tato porucha nepostihuje celou gramatiku, ale pouze specifické dysortografické jevy. Dysortografici nejčastěji zaměňují krátké a dlouhé samohlásky, nerozlišují nebo zaměňují písmena podobných tvarů lišících se pouze určitým detailem nebo zaměňují hlásky podobně znějící. Dále vynechávají či přidávají písmena nebo celé slabiky. Často se u těchto žáků objevuje problém se sluchovým vnímáním v oblasti analýzy a syntézy, projevující se nesprávným dělením slov a nelogickým členěním vět (Vágnerová, 2003).

Michalová (2004) rozlišuje tři typy dysortografie

1. Dysortografie auditivní - žáci mají problémy se zachycením pořadí hlásek ve slově, ale smysl slov chápou;
2. Dysortografie vizuální – žáci si nejsou schopni vybavit si jednotlivé tvarově nebo sluchově podobné grafémy;
3. Dysortografie motorická – žáci veškerou pozornost soustředí na písemný projev a nejsou schopni zároveň přemýšlet nad gramatickými pravidly.

Dysortografická chybovost se nejčastěji vyskytuje při psaní diktátu, při kterém je třeba zaregistrovat, zaznamenat a přepsat mluvené slovo do písemné podoby. Kvůli nedokonalé sluchové percepci se projeví specifická chybovost. Kromě diktátů se chybovost objevuje i u opisů a prepisů. (Jucovičová, Žáčková, 2008)

Obvykle se dysortografie vyskytuje v kombinaci s dyslexií a dysgrafií a proto je vhodné používat v reedukaci zpočátku počítač. Díky tomu žákovi s dysortografií odpadne problém s vybavováním si psacích písmen a problém s psaním samotným (Selikowitz, 2000). Dysortografici nemají problémy pouze s osvojováním českého jazyka, často se jejich problémy promítají i do jiných předmětů, například do anglického jazyka, matematiky a

dalších předmětů ve kterých si musí zaznamenávat učivo pomocí zápisů bez zrakové opory (Jucovičová, Žáčková, 2003).

2.3.4 Dyskalkulie

Dyskalkulie, jak už sám název napovídá, je porucha matematických schopností. Žák s dyskalkulií má problémy při osvojování matematických pojmů, chápání a provádění matematických operací. Podle slovenského profesora Ladislava Košče, který se dyskalkulií zabývá je její příčinou dědičnost nebo perinatální poškození částí mozku souvisejících s vyžíváním matematických funkcí. Přestože se jedná o poškození částí mozku, nedochází k poruše všeobecných mentálních schopností. Kdyby byly narušeny všeobecné mentální schopnosti, nejednalo by se o dyskalkulii (Zelinková, 2015).

První příznaky dyskalkulie se objevují obvykle v první třídě. Nejčastěji se jedná o problémy s rozpoznáváním jednotlivých čísel a chápáním jejich významu. Pro žáka s dyskalkulií jsou čísla nic neříkající slova, jež nedokáže mentálně uchopit. Tato porucha se týká především základních aritmetických operací – sčítání, odčítání, násobení a dělení. Dyskalkulik má problém již se základním počítáním do desíti a následně s přechodem přes desítku, proto se u žáků s dyslexií můžeme často setkat s počítáním na prstech i ve vyšších ročnících (Zelinková, 2003).

Košč (In Zelinková, 2003) rozlišuje následující typy dyskalkulií:

1. Praktognostická dyskalkulie

Jde o poruchu matematického zacházení s konkrétními předměty či symboly. Žák má problém s tvořením skupin, řad předmětů a jejich porovnáváním. V aritmetice nechápe pojem číslo a v geometrii má problémy s prostorovým vnímáním (Košč in Zelinková, 2003).

2. Verbální dyskalkulie

Žák má problémy s označováním množství a počtem předmětů operačních znaků a matematických úkonů. Činí mu nepředstavitelné obtíže vyjmenovat číslovky od nejnižší po nejvyšší a naopak, vyjmenování sudých či lichých čísel apod (Košč in Zelinková, 2003).

3. Lexická dyskalkulie

Lexická dyskalkulie bývá označována také jako dyskalkulie numerická. Je to porucha čtení numerických symbolů – čísel, znaků, operačních symbolů. Příčinou lexické dyskalkulie je především porucha zrakové percepce a pravolevé orientace. Žák má obtíže se čtením číslic a jejich zaměňováním. Při nejtěžší formě není žák schopen přečíst izolované číslo či operační znak (Košč in Zelinková, 2003).

4. Grafická dyskalkulie

Grafická dyskalkulie jak už název napovídá je porucha psaní matematických znaků. Žák s grafickou dyskalkulií není schopen psát číslice formou diktátu nebo přepisu. Při psaní přepisu píše číslice v opačném pořadí, vynechává či přidává číslice. Při psaní pod sebe je písmo neúhledné a žák není schopen dodržet pravidlo psaní jednotlivých řádů pod sebe (Košč in Zelinková, 2003).

5. Operační dyskalkulie

Při operační dyskalkulii je narušena schopnost provádět matematické operace – sčítání, odčítání, násobení, dělení, atd. Žáci často zaměňují matematické operace, jednotky za desítky, čitatele za jmenovatele. Žáci s tímto typem poruchy preferují písemné počítání i v případě, že lze příklad vypočítat z paměti. Písemné počítání preferují nejspíše z důvodu problematického udržení mezivýsledků v paměti. Početní dyskalkulie se týká spíše žáků na druhém stupni, kdy se předpokládá, že by jednotlivé matematické operace měly být zautomatizovány (Košč in Zelinková, 2003).

6. Ideognostická dyskalkulie

Ideognostická dyskalkulie je porucha pojmové činnosti tedy chápání jednotlivých matematických pojmů a vztahů mezi nimi. Žák s touto poruchou není schopen pochopit číslo jako pojem. Umí napsat a přečíst jednoduchá čísla, ale neuvědomuje si souvislosti, např. že 8 je též $6 + 2$; $10 - 2$; 2×4 či polovina z 16 (Košč in Zelinková, 2003).

Rozdělení poruch matematických schopností vychází z neurologického členění narušených funkcí centrální nervové soustavy. Novák dělí poruchu matematických schopností na dyskalkulii, o které jsme psali výše, dále na kalkulastenii, hypokalkulii, oligokalkulii, akalkulii a dyskalkulii. Kalkulastenie je mírně narušená matematická schopnost vznikající nesprávnou stimulací dítěte ze strany školy nebo rodiny, tudíž nejsou rozvinuty potřebné

matematické dovednosti a vědomosti. Při hypokalkulii jsou mírně narušeny matematické schopnosti, ačkoliv jsou rozumové předpoklady, rodinné zázemí i školní příprava v pořádku. O oligokalkulii hovoříme u dětí se sníženou rozumovou schopností a zároveň se sníženými schopnostmi pro matematiku. Akalkulie je z poruch matematických schopností nejvážnější, dítě s akalkulií má problémy zvládat i ty nejjednodušší početní operace. Z toho vyplývá, že ne všechny nedostatky v matematice má za vinu dyskalkulie. (Novák, 1997)

Děti s dyskalkulií nemusí mít obtíže pouze v matematice, ale i v ostatních předmětech, kde se matematika používá například v chemii a ve fyzice (Jucovičová, Žáčková, 2003).

2.4 Diagnostika SPU

Diagnostika specifických poruch učení se provádí na specializovaných pracovištích. V České republice jsou garantem diagnostiky SPU pedagogicko-psychologické poradny, které provádějí komplexní diagnostiku. Při diagnostice specifických poruch učení je třeba myslet na mnohotvárnost a pestrost etiologie a projevů SPU. Diagnostika SPU se neopírá pouze o jediný zdroj informací, ke komplexní diagnostice je zapotřebí spolupráce psychologa, speciálního pedagoga, sociálního pracovníka a dalších specialistů (lékařů). Při diagnostice SPU speciální pedagog vychází z vlastní činnosti jedince, pozorování, rozhovorů, rodinné anamnézy jedince, vzdělávacích a psychologických hodnocení a standardizovaných testů (Parekh, 2016).

Na počátku diagnostiky je třeba vyloučit sníženou úroveň rozumových schopností, která by mohla být příčinou výukových obtíží. Úroveň rozumových schopností zjišťuje psycholog pomocí standardizovaných psychologických testů inteligence. Dále je součástí diagnostiky osobní anamnéza dítěte, kterou obvykle vypracovává sociální pracovníce. Osobní anamnéza by měla obsahovat informace o výskytu podobných problémů v rodině, údaje o průběhu těhotenství, řečovém a motorickém vývoji dítěte a výčet onemocnění, které dítě prodělalo (Pokorná, 2010).

Další vyšetření jsou prováděna psychologem nebo speciálním pedagogem, obvykle to jsou zkoušky sloužící k vyšetření čtení, vyšetření psaní, zjištění úrovně sluchového vnímání, zjištění úrovně zrakového vnímání, pravolevá a prostorová orientace, řeč a jiné speciálně zaměřené zkoušky. (Zelinková, 1994)

Při vyšetření čtení se z diagnostického hlediska může hodnotit rychlost čtení, porozumění textu, čtenářský styl, analýza chyb, jež dítě dělá a chování dítěte při čtení. K vyšetření čtení se používají standardizované testy čtení. Testy čtení mají různou obtížnost podle věku dítěte. Úkolem dítěte je nepřerušovaně číst tři minuty. Zkoušející zapisuje pečlivě průběh zkoušky, zaznamenává počet správně i chybně přečtených slov. Na konci zkoušky vypočítá zkoušející čtenářský kvocient, který porovná s inteligenčním kvocienem. Dítě by mělo přečíst minimálně 60 slov za minutu, toto číslo Matějček (1996) nazývá hranicí sociálně únosného čtení.

Dále zkoušející zaznamenává druhy chyb, určení druhů chyb je významné ve chvíli, kdy se určité chyby vyskytují opakovaně. Chyby ve čtení se hodnotí ze tří různých hledisek: dle místa výskytu chyby ve slově, dle kvality a dle smyslu chyby (Vágnerová, 2003).

Poté může hodnotit způsob čtení neboli čtenářský styl. Ze čtenářského stylu lze vyčíst vyspělost čtení (hláskování, slabikování, čtení po slovech, skupinách slov, po větách). Ve druhém ročníku by již dítě nemělo hláskovat nebo slabikovat.

Následně zkoušející hodnotí porozumění textu, které může a nemusí potvrzovat dyslexii. Pokud dítěti činí čtení velké obtíže, tak se soustředí na čtení nikoliv na text. Porozumění textu není založeno pouze na zapamatování informací z textu, ale i na zpracování informací. Ke zhodnocení úrovně porozumění čtenému textu se využívá Zkouška čtení s porozuměním od J. Swierkoszové. Všechny informace získané při diagnostice mohou posloužit při vyvozování postupu reedukace (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2009).

Cílem vyšetření psaní je zjistit, jaká je úroveň rozvoje grafomotoriky a psacích návyků, k tomu nám mohou dopomoci písemné práce představující cenný diagnostický zdroj informací. Při samotném psaní by speciální pedagog měl sledovat způsob sezení při psaní, držení psacího náčiní, rychlost psaní a způsob psaní. (Zelinková, 1994) Pro zjištění příčin poruch psaní slouží testy zaměřené na hodnocení zrakové percepce, senzomotorického vnímání, např. testy zrakového vnímání M. Frostigové, Matějčkova zkouška, Bender-Gestalt test (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2009).

K vyšetření pravopisu jsou využívány diktáty, které obsahují specifické dysortografické jevy. Při diagnostice dysortografie je třeba brát v úvahu jak písemné projevy z diagnostiky,

tak písemné projevy ze školního prostředí. Při porovnání prací se může ukázat, že dítě v poradně napíše diktát bez výrazných chyb, na rozdíl od školního diktátu, kde je jedna chyba za druhou. V takovém případě je na vině pomalé tempo dítěte a reedukace bude probíhat jinak než u dítěte, které dělá množství specifických chyb bez ohledu na prostředí (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2009).

Úroveň sluchového vnímání se zjišťuje pomocí Moselyho testů. Dítě se snaží určovat hlásky obsažené v daných slovech. U nás je nejčastěji používána Zkouška sluchové diferenciacie Wepmana-Matějčka obsahující 20 dvojic nesmyslných slov, při které dítě určuje, zda jsou slova shodná či nikoliv. Druhou nepoužívanější zkouškou je Zkouška sluchové analýzy a syntézy obsahující 10 slov řazených dle obtížnosti. Při zkoušce sluchové analýzy examinátor čte postupně určená slova a úkolem dítěte je slova hláskovat. Při zkoušce sluchové syntézy je to naopak, examinátor hláskuje a dítě říká celá slova (Matějček, 1995).

Při zjišťování úrovně zrakového vnímání se nejčastěji využívá Edfeldtův reverzibilní test určený pro předškolní a mladší školní věk. Tento test se užívá především při diagnostice dyslexie, testuje poznávání tvarově (zrcadlově) podobných prvků. Dále se využívá Vývojový test zrakového vnímání od M. Frostigové. Z výsledků těchto testů získáme představu o dosažené úrovni zrakového vnímání dítěte a díky výsledkům testu lze identifikovat oblast, jež činí dítěti největší problémy (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2009). Normy obou uvedených testů jsou již však zastaralé.

Výstupem diagnostiky z pedagogicko-psychologické poradny by měla být závěrečná zpráva obsahující navrhovaná doporučení a možnosti podpory při vzdělávání. Po doručení doporučení z pedagogicko-psychologické do školy, by měl být žák vzděláván způsobem respektujícím jeho vzdělávací potřeby za použití podpůrných opatření (Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol., 2015).

2.5 Všeobecné zásady reedukace

Smyslem reedukace je jakási obnova porušených funkcí pomocí speciálně pedagogických postupů, které jsou zaměřeny právě na rozvoj porušených nebo nevyvinutých funkcí. Cílem reedukace je rozvoj těchto funkcí a dovedností potřebných pro čtení, psaní, počítání,

ale také kompenzace potíží vyplývajících ze specifických poruch učení (Jucovičová, Žáčková, 2008).

Jucovičová se Žáčkovou (2008) zformulovaly všeobecné zásady, které by měly platit při jakékoli reedukaci specifických poruch učení. Mezi nejdůležitější zásady patří zásada individuálního přístupu ke každému dítěti. Neexistuje jednotný postup reedukace, který by se dal uplatnit u všech dětí. Každé dítě je jiné, přichází s odlišnými rozumovými schopnostmi, každé dítě má jinou poruchu, jiný stupeň poruchy a jiné projevy. Proto by se mělo na začátku reedukace vycházet z úrovně, kterou dítě bezpečně zvládá a postupně ji zvyšovat. Je třeba zvolit tento postup, abychom dítě neodradili již na počátku naší spolupráce.

Zvládnutí námi zadaného úkolu dítě motivuje k další práci. Zadané úkoly nesmí ovšem být brány jako doučování, reedukace v žádném případě doučování není. Je to soubor metod, jež mají vést k odstranění nebo zmírnění výukových obtíží. Tyto metody sice výuku podporují, ale nenahrazují. Pokud zjistíme, že má dítě výukové nedostatky, je důležité o tom informovat rodiče, aby kromě reedukace zařídili dítěti doučování. Přestože neexistuje jednotný postup reedukace, speciální pedagog by si vždy měl připravit náčrt plánu podpory, podle kterého bude při reedukaci postupovat. Plán by měl obsahovat cíle reedukace, měly by tam být popsány obtíže, na něž se při reedukaci zaměří, jak bude postupovat, jaké metody a pomůcky bude při práci s dítětem používat.

Kromě podpůrného plánu si při reedukaci vytváří speciální pedagog tzv. přípravy, které slouží k sepsání obtíží, na které se v dané reedukační lekci zaměří. V přípravách je také zaznamenáno, jaké použijeme metody, pomůcky a také cvičení, které se dětem zadává na doma. Po určité době je třeba zhodnotit účinky reedukace a posoudit, zda je reedukace efektivní či nikoliv (Jucovičová se Žáčková, 2008).

Je důležité, aby si rodiče i dítě uvědomili, že reedukace je dlouhodobý proces a výsledky nemohou očekávat okamžitě. Úspěchy se budou dostavovat postupně a bude to stát všechny zúčastněné strany velké úsilí. Dále je potřeba velká trpělivost, protože jednotlivé schopnosti, které se snaží speciální pedagog rozvinout, se trénují tak dlouho, dokud je nemá dítě zautomatizované.

Poslední zásadou, kterou v souvislosti s reedukací Pokorná (2010) zmiňuje je zásada strukturovanosti. Informace, které dítěti předkládáme, musí být pro dítě srozumitelné a musí mít jasný řád, aby byly děti schopny pochopit pravidla, na kterých jsou dané jevy založeny.

2.6 Vliv SPU na sebepojetí žáka

„Specifická porucha učení může sekundárně ovlivnit prožívání a z něho vyplývající chování dítěte i v jiných situacích (např. mezi vrstevníky), protože se může stát stresorem, jehož zátěž z nejrůznějších důvodů vždycky nezvládne a nedokáže se s ní vyrovnat tak, aby se ve škole cítilo dobře.“ (Matějček, Vágnerová, 2006, s. 41) Žáci s SPU se i přes zvýšenou snahu nedokážou v určitých oblastech vyrovnat výkony svým spolužákům. Jsou neúspěšní, výsledky nejsou vidět, i když domácí přípravě věnují spoustu času. Požadavky školy jsou pro ně náročné, pro jejich splnění musí vyvinout velké úsilí a často se objevují mezi nejhůře hodnocenými žáky.

V mladším školním věku má velký vliv na sebepojetí dítěte hodnocení jeho okolím, především lidí, kteří jsou pro ně nejdůležitější. Děti v tomto věku přejímají často názory rodičů a učitelů. Může se stát, že se dítě ztotožní s nesprávným výkladem školního selhání. Pokud se dítě ztotožní s názorem, že je hloupé, a proto mu nejde učení, je demotivováno k další práci a tím může získat k vzdělávání negativní vztah (Matějček, Vágnerová, 2006).

Je důležité, aby bylo k žákovi s dyslexií ve škole přistupováno individuálně (úprava podmínek, zvýšení časové dotace nebo modifikace učiva). Pedagogové by se měli také zamyslet nad způsobem hodnocení žáka s SPU. Nejvhodnějším typem hodnocení je hodnocení formativní, při kterém učitel nesrovnává žáky mezi sebou, ale zaměřuje se na individuální pokrok každého žáka (Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol., 2015).

Kromě negativního vztahu ke čtení, ke škole a ke vzdělávání celkově může být narušeno i sebepojetí žáků. Žák pochybuje o sobě samém, o svých schopnostech a své hodnotě. Tady hraje důležitou roli rodina, která by měla být dítěti oporou a měla by podporovat mimoškolní zájmy dítěte, aby zažívalo úspěch. Nalezení zájmů, při kterých se dítě cítí šťastně a úspěšně je základním klíčem pro uchování a vytváření zdravého sebepojetí a sebevědomí (Krejčová, 2014).

Specifické poruchy učení nemusí ovlivňovat pouze školní úspěšnost na základní škole, ale mohou přetrvávat až do dospělosti a narušovat výběr zaměstnání nebo sekundárně ovlivňovat vztahy v rodině nebo na pracovišti (Jucovičová, Žáčková, 2008).

3 Metody nácviku čtení a psaní

Výuková metoda představuje spolu s výukovými cíli soubor provázaných vyučovacích aktivit učitele a učebních činností žáků. Mohli bychom ji charakterizovat jako nástroj, který zprostředkovává a zajišťuje dosažení edukačních cílů (Maňák, Švec, 2003).

V současné době se můžeme na základních školách setkat s různými metodami nácviku počátečního čtení. Mezi nejfrekventovanější metody patří metoda analyticko-syntetická, metoda genetická, metoda globální a metoda Sfumato-Splývavé čtení. Všechny tyto metody vycházejí více či méně z historických metod nácviku čtení a psaní. Metody počátečního čtení můžeme rozdělit do dvou případně tří základních kategorií podle toho, zda jsou založeny na syntéze písmen, analýze slov či vět, nebo na obojím. Na základě tohoto kritéria dělíme metody počátečního čtení na metody analytické, syntetické a analyticko-syntetické (Košek Bartošová, 2014).

3.1 Analyticko-syntetická metoda nácviku čtení

Metody analyticko-syntetické jsou nejvhodnější pro jazyky, které mají fonetický pravopis. To znamená, že každá hláska má odpovídající grafický znak. Český jazyk je vhodný pro využívání analyticko-syntetické metody při nácviku čtení a psaní, většina slov se vyslovuje tak, jak se píše. Výjimkou jsou pouze spodoby znělých a neznělých souhlásek di, ti, ni, dě, tě, ně. Žák nejprve poznává izolovanou hlásku, následně z písmen skládá slabiky, slova a nakonec i věty. V této metodě je důležité nejprve zvládnout čtecí techniku, až poté se zabývá porozumění čtenému (Košek Bartošová, 2014).

Analyticko-syntetické metody nácviku čtení a psaní mají bohatou historii, jsou založeny na logické posloupnosti a na didaktické zásadě učení od jednoduchého ke složitějšímu. Metodu rozpracoval v roce 1864 K. D. Ušunskij, u nás je považován za zakladatele analyticko-syntetické metody J. V. Svoboda. Tato metoda se objevuje v jeho díle Školka a Malý čtenář. Při tvorbě vycházel z mluvené řeči, děti se učily analyzovat slova na slabiky a následně na hlásky. Pomůckou, kterou využíval často při výuce, byla skládací abeceda. Na

dílo Jiřího Václava Svobody navázal Otakar Chlup První čítankou, Živou abecedou a Slabikářem (Kocurová, 2012).

Metoda výuky počátečního čtení a psaní prošla dlouhým vývojem a možná proto je nejhojněji využívanou metodou nácviku čtení a psaní metoda analyticko-syntetická též nazývaná jako metoda hlásková. Jak už název analyticko-syntetické metody napovídá, využívá se v ní jak analýzy, tak syntézy. Analytická se nazývá z důvodu rozkladu slov na slabiky a na hlásky a syntetická z důvodu spojování hlásek na slabiky a následně na slova (Košek Bartošová, 2014).

3.1.1 Etapy výuky čtení metodou analyticko-syntetickou

Z psychologického hlediska se analyticko-syntetická metoda dělí na 3 etapy nácviku:

1. Předslabikářové období – etapa jazykové přípravy žáků na čtení;
2. Slabikářové období – slabičně analytický způsob čtení;
3. Poslabikářové období – plynulé čtení slov.

Rozsah každého období není přesně stanoven. Učitel má přizpůsobovat časové rozpětí podle složení žáků ve třídě (pomalejší, rychlejší), organizace školního roku (podzimní prázdniny, Vánoce, jarní prázdniny, Velikonoce), ale také podle školního vzdělávacího programu (Fasnerová, 2012).

Předslabikářové období

První etapa nácviku by měla trvat 6-8 týdnů a probíhá obvykle první dva měsíce po vstupu do 1. třídy. V současné době si učitelé mohou upravit délku předslabikářového období podle podmínek ve třídě. Učitelé cíleně u žáků podporují rozvoj především komunikativní kompetence, srozumitelnost jejich projevu a správnou artikulaci. Probírá se Živá abeceda. V tomto období je důležitá hlasová výchova, proto se s dětmi hravou formou cvičí správné dýchání, hlasová cvičení a hlasové rozcvičky, které jsou zařazovány pravidelně po celý rok. Žáci by se měli pomalu učit hospodařit s dechem a správně se nadechovat. Pro tyto účely je vhodné učit bráničnímu dýchání (Kocurová, 2012).

V předslabikářovém období se musí rozvíjet fonematický sluch a vytvářet tím fonologické uvědomění. Žáci se seznamují s krátkými a dlouhými samohláskami a, e, i, o, u, á, é, í, ó, ú, a poznávají první čtyři souhlásky s, l, m, p. Nové písmeno poznávají vždy ve čtyřech

podobách – malé a velké psací, malé a velké tiskací. Z těchto písmen následně skládají slabiky. Je důležité, aby žáci četli slabiku naráz kvůli předcházení návyku artikulace jednotlivých hlásek, který brzdí plynulé čtení (Košek Bartošová, rok 2014).

V předslabikářovém období je důležité rozvíjení dílčích funkcí. Základním předpokladem pro rozvoj čtenářských dovedností je zvládnutá dovednost orientace v prostoru, orientace v čase, pravo-levá orientace a rozvinutá dovednost zrakového a sluchového vnímání (Kocurová, 2012).

První dovedností, která dělá žákům problémy je orientace v prostoru. S žáky by se měly procvičovat základní pojmy – vpravo, vlevo, nahoře, dole, pod, nad, před, za, a to pomocí situování předmětů nejprve v prostoru a poté na papíře. Více než orientace v prostoru dělá dětem problém pravo-levá orientace. Je to zvláštní případ orientace v prostoru, který má kvůli čtení a psaní zleva doprava velký význam pro jejich nácvik. Nejprve se dítě učí pravolevou orientaci rozlišovat na sobě a v prostoru, ve druhém stádiu se učí rozlišovat pravou a levou stranu na osobě obrácené proti sobě. Vrcholem zvládnutí pravolevé orientace je správné označování pravé a levé strany při pohybu v prostoru. Děti jsou schopné mezi 4-5 rokem ukázat levou a pravou ruku, ale úplné zvládnutí této dovednosti nastává kolem sedmého roku, někteří autoři uvádějí rok devátý (Košek Bartošová, 2014).

Další dovednost, jež se v prvních dvou měsících procvičuje, je orientace v čase. Dítě v předškolním věku začíná pomalu chápat sled událostí – půjdeme, byli jsme, včera, dnes a zítra. (Bednářová, Šmardová, 2011 s. 25) *„Čím je dítě starší, tím lépe dokáže ze sledu událostí vyvodit událost následnou, situaci očekávat a být na ni připraven. Tento algoritmus usnadňuje každodenní činnosti, dává dítěti jistotu a bezpečí. Zároveň s přibývajícím věkem dítě dokáže zpracovat více informací následně za sebou.“*

Mezi nejdůležitější faktory potřebné k osvojení čtení jsou funkční zrak a sluch, proto se v předslabikářovém období klade důraz na rozvoj zrakového a sluchového vnímání. Zrakové vnímání patří mezi poznávací procesy, je ovlivněno kvalitou smyslových orgánů, zpracováním jejich výstupů nervovou soustavou a předešlými zkušenostmi. Zrakové vnímání se dělí na zrakovou diferenciaci, zrakovou analýzu a syntézu, zrakovou paměť a cvičení okohybných pohybů. Všechny tyto schopnosti jsou potřebné k ovládnutí dovednosti čtení a psaní. Rozvinutá zraková diferenciacie je důležitá pro rozlišování

podobných tvarů písmen, zraková analýza a syntéza je důležitá pro zvládnutí opisů a přepisů textů a zraková paměť je důležitá kvůli zapamatování a následnému reprodukování přečteného (Košek Bartošová, 2014).

Sluchové vnímání je schopnost přijímat, analyzovat a interpretovat zvuky různé kvality. Sluchovou percepci dělíme na sluchovou analýzu a syntézu, fonemický sluch a sluchovou paměť. Díky fonemickému sluchu můžeme diferencovat nejmenší jednotky jazyka. U žáků s nedostatečně vyvinutým fonemickým sluchem se objevují problémy s měkčením, rozlišováním tvrdých a měkkých slabik, se znělými a neznělými souhláskami, s rozlišováním krátkých a dlouhých samohlásek, vynecháváním a přidáváním písmen. Abychom těmto problémům předešli nebo je alespoň minimalizovali, je důležité u dětí rozvíjet sluchovou diferenciaci, sluchovou analýzu a syntézu a sluchovou paměť a především fonemický sluch (Bednářová, Šmardová, 2011).

Slabikářové období

Slabikářové období zaujímá nejrozsáhlejší úsek nácviku čtení a psaní a je pojmenováno podle toho, že žáci přechází ke čtení ze slabikáře. Žáci postupně skládají z písmen slabiky, ze slabik slova a ze slov celé věty. Nadále se u žáků rozvíjí fonemický sluch – určují počet a pořadí slabik ve slově a hlásek ve slabice.

Slabikářové období je rozděleno do 4 fází, podle složitosti stavby slov či vět:

- Čtení otevřené slabiky ve slovech – máma, laso, maso
- Čtení zavřené slabiky na konci slov – les, pes, los
- Čtení otevřené slabiky trojpísmenové – sto, stojí; a slov se dvěma souhláskami uprostřed – kočka, myška, maminka
- Čtení slov se slabikotvornými písmeny r, l, m – krk, vlk, brk a slov se slabikami dě, tě, ně, bě, pě, vě, mě a se slabikami di, ti, ni (Fabiánková, Havel, Novotná, 1999).

V tomto období by se měli žáci naučit poznávat slabiku jako celek, aby neulpívali zrakem na jednotlivých písmenech slabiky. Úkolem učitele je dát žákům správný řečový vzor a naučit je určitá pravidla, jež jsou důležitá pro správné čtení. Žáci by měli číst slova nahlas bez skládání slov šepem a neměli by se zastavovat před interpunkčními znaménky (Kocurová, 2012).

Poslabikářové období

V poslabikářovém období dochází k automatizaci čtení, v této etapě by měli žáci číst plynule s porozuměním. Cíl elementárního čtení je splněn, jestliže žák je schopen plynulého čtení s porozuměním textů určených pro jeho věkovou kategorii. Aby se zvýšil zájem dětí o četbu, tak jsou pro rozvíjení čtenářské dovednosti mimo čtení z učebnic zařazovány i dětské knížky a časopisy (Fasnerová, 2012).

3.1.2 Názory na analyticko-syntetickou metodu čtení

Analyticko-syntetická metoda má u nás dlouhodobou tradici. Od roku 1951 až do roku 1990 byla analyticko-syntetická metoda jedinou státem uznanou metodou nácviku čtení a psaní, proto je analyticko-syntetická metoda pro širokou odbornou i laickou veřejnost nejznámější. Analyticko-syntetická metoda vychází z teorie, že slabika je pro dítě přirozeným jevem, již od kojeneckého věku, kdy začíná používat první slabiky, ze kterých skládá slova – baba, mama, paci paci (Santlerová, 1995).

Díky bohaté historii a léty prověřenou praxí má analyticko-syntetická metoda propracovanou metodiku, ve které se systematicky procvičují postupně všechna písmena, slabiky, slova a slovní struktury. Nevýhodou propracované a strukturované metodiky je mechaničnost a stereotypnost procesu výuky čtení. Metodika má přesnou posloupnost založenou na práci se slabikou. Žáci nejprve čtou izolované slabiky, později krátká slova, věty atd. Při četbě slabik a následném skládání do slov se může stát, že se žáci příliš soustředí na formu, ale nerozumí obsahu (Fasnerová, 2012).

K této metodě je k dispozici řada didaktických materiálů, učebnic a pomůcek, z čehož vyplývá, že používání analyticko-syntetické metody je pro učitele velmi pohodlné. Dalším důvodem častého užívání analyticko-syntetické metody je skutečnost, že se s její metodikou podrobně seznamují na vysoké škole studenti oboru učitelství pro 1. stupeň. Žádné jiné metodě nácviku elementárního čtení se v jejich profesní přípravě nevěnuje tolik času. Většina absolventů tohoto oboru tak po nástupu do praxe vyučuje čtení právě analyticko-syntetickou metodou (Košek Bartošová, 2014).

Používání analyticko-syntetické metody čtení nahrává také fakt, že je to jediná metoda, ke které je vytvořen přesný postup pro reedukaci dyslexie, proto většina poraden používá při reedukaci právě analyticko-syntetickou metodu.

3.2 Genetická metoda nácviku čtení

„Genetická metoda čtení označovaná též jako hlásková spočívá v hláskování slov. Dítě nejprve „přehláskuje“ slovo, pak je teprve přečte dohromady. Spojuje tedy hlásky bez slabikování. Zjednodušeně řečeno, vychází se z intuitivního čtení po písmenech, které si osvojují už předškoláci.“ (Šťástková, 2013) Autorem genetické metody byl český básník a učitel J. Kožíšek. Tato metoda se řadí mezi metody syntetické, ale je spíše jakýmsi přechodem od metody syntetické k metodě globální. Genetická metoda je založena od začátku na rozumovém čtení. Své myšlenky, jak učit genetickou metodou zformuloval Kožíšek do čítanky s názvem Poupata (1913) pro školy městské a Studánka pro školy venkovské. Aby si děti Kožíškovy čítanky oblíbily, byly velmi poetické a dětem srozumitelné a přiměřené (Santlerová, 1995).

Současnou podobu genetické metody vypracovala J. Wagnerová. Její pojetí metody není s Kožíškovou metodou totožné, ale základní principy jsou stejné. Pro genetickou metodu je příznačné čtení s porozuměním a motivování žáků ke čtení zajímavou četbou. Wagnerová v roce 1995/1996 uskutečnila, v jedné 1. třídě v Plzni, experiment čtení genetickou metodou. Pro tento experiment napsala učebnici: Učíme se číst pohádky. Vycházela z myšlenek J. Kožíška a V. Příhody s ohledem na nové poznatky z oblasti lingvistiky, psychologie a pedagogiky (Košek Bartošová, 2014).

3.2.1 Etapy výuky čtení

Seznámení s velkou tiskací abecedou

Hlavním úkolem první etapy je vzbudit u žáků zájem o čtení, aby je bavilo a měli z něho radost. Radost ze čtení velmi výrazně ovlivňuje efektivitu učení se čtení. Wagnerová na počátku experimentu vychází z faktu, že při příchodu do školy se umí téměř každé šestileté dítě podepsat hůlkovým písmem, proto se první týdny školy žáci seznamují s velkou tiskací abecedou, učí se podepsat sebe, své sourozence, rodiče či kamarády. Na těchto jménech poznávají jednotlivá písmena abecedy (Jarmila Wagnerová, 1996).

První etapa trvá zhruba tři týdny, během nichž se učitel cíleně snaží rozvíjet vyjadřování dětí a rozšiřování jejich slovní zásoby. Bohatá slovní zásoba přispívá k rozvoji čtení, žáci snadněji přečtou slova, jimž rozumí. Genetická metoda je založená na písmenkové a hláskové analýze a syntéze, a proto by se jim měla věnovat zvýšená pozornost. Avšak nemělo by se zapomínat ani na cvičení hlasu, dechu a artikulace, zrakové a sluchové percepce (Košek Bartošová, 2014).

Třetí týden už většina žáků zná všechna písmena abecedy. Učitel využívá při učení množství her s písmeny, v jejichž průběhu si zapisují, co čtou, protože psaní silně podporuje čtení a zápis písmen napomáhá jejich osvojení. Při výuce čtení a psaní je důležité dbát na odpočinek v podobě relaxačních her a cviků, aby žáky čtení a psaní příliš neunavovalo a aby se jim následně nezprotivilo (Wagnerová, 1996).

Práce s učebnicí Učíme se číst pohádky

Druhá etapa výuky elementárního čtení trvá zhruba do poloviny listopadu. Cílem druhé etapy je vytvoření základních čtenářských návyků. V této etapě se pracuje stále s velkými tiskacími písmeny a zapisuje se hůlkovou abecedou. Z počátku se často pracuje s tabulí, žáci čtou slova a krátké věty, jež jsou napsané na tabuli, kvůli lepší fixaci a zapisují některá do sešitu., *Tím, že žáci zapisují slova a krátké věty dochází k rovnoměrnému rozvoji jak syntézy, tak také analýzy.*“ (Kocurová, 2012, s. 153) Mimo jiné procvičují krátké a dlouhé samohlásky a začínají pracovat s knihou: Učíme se číst pohádky, se kterou budou pracovat dalších 10 týdnů.

Pokračuje podpora čtení psaním, při kterém se používá jednoduché hůlkové písmo, bez ozdob. Učitel žáky nenutí k dokonalému zvládnutí jednotlivých písmen, důležité je aby byla písmena čitelná. Hůlkové písmo představuje pouze prostředek k vyjádření myšlenky a přípravu ke psaní latinkou.

Postupně se začíná diferencovat způsob čtení jednotlivých žáků, někteří žáci brzy čtou zrakem krátká slova, jiní žáci nejprve čtou písmena a až potom vysloví slovo. Učitel by měl žáky vést k tomu, aby nehláskovali a zkoušeli číst slova zrakem. Tímto postupem je dosaženo maximálního využití genetické metody.

Genetická metoda umožňuje učiteli dát dětem prostor pro jejich individuální vývoj. Žáci se učí vlastní činností tedy čtením a psaním a jsou ušetřeni únavného čtení abstraktních slabik. Neučí se slabiky a čtení drilem, ale přirozenou cestou čtením smysluplných textů (Kocurová, 2012).

Přechod ke čtení malými tiskacími písmeny

Na konci listopadu se plynule přechází ke čtení malými tiskacími písmeny ve druhém dílu čítanky. Obvykle s přechodem nemají žáci problém, protože některá malá tiskací písmena jsou natolik podobná, že je děti poznávají bez problému okamžitě, jedná se o písmena V – v, O – o, C – c, U – u, S – s, K – k, J – j. Podobnosti písmen se dá zpočátku využít kvůli výběru slov, jež žáci mohou přečíst bez pomoci učitele. Ostatní písmena se žáci naučí vyvozovat ze slov a vět, kde většinu písmen znají (Wagnerová, 1996).

Nácvik v první a druhé fázi probíhal genetickou metodou, třetí fáze nácviku čtení probíhá převážně metodou globální. Před Vánoci mají děti již dostatek čtenářských zkušeností a na rozdíl od analyticko-syntetické metody znají všechna písmena a jsou schopni přečíst jakýkoliv text přiměřený jejich věku. Opět je zde třeba respektovat různé dispozice žáků, někteří žáci čtou pěkně již před Vánoci, jiní se rozečtou až ve druhém pololetí. Žáci, kteří čtou rychleji, než ostatní si mohou po splnění úkolu vytáhnout svojí knížku, aby nerušili žáky, kteří ještě pracují (Wagnerová, 1996).

Rozvoj čtenářské dovednosti

Od Vánoc až do konce školního roku děti rozvíjí čtenářské dovednosti vlastní činností. Souvislé čtení se rozvíjí podobně, jako se na začátku roku žáci učili čtení slov. Žák čte jednotlivá slova, tak jako dříve četl jednotlivá písmena, postupně se činnost zdokonaluje a upevňuje. Postupem času se zvětšuje zorné pole a žáci jsou schopni správně přečíst několik slov najednou (Wagnerová, 1996). Učitel by měl věnovat zvýšenou pozornost procvičování tvrdých a měkkých souhlásek ve slovech a individuálně by měl s dětmi procvičovat to, co jim dělá problém. V první třídě stále převládá čtení nahlas, před čtením pro sebe, ve vyšších ročnících je tomu naopak. Výuka čtení by neměla být omezována čtením textů pouze z učebnice, je třeba pracovat s tabulí, dalšími pomůckami a dětskými knihami. Velkou motivací ke čtení knížek pro žáky může být možnost donést knížku do

školy a představit ji ostatním spolužákům... „*Učitel by měl klást velký důraz na porozumění čtenému a zadávat vhodné otázky pro kontrolu porozumění. Seznamovat žáky s novou slovní zásobou, vysvětlovat významy slov. Práce s učebnicí by měla být sekundární. Technika čtení nesmí být rozhodující, hlavní úlohu při čtení hraje technika porozumění. Ta je cílem čtení, technika čtení je jen prostředkem.*“ (Kocurová, 2012, s. 154)

3.2.2 Názory na genetickou metodu čtení

Modifikace genetické metody podle Jarmily Wagnerové se v posledních letech rozšířila do mnoha českých základních škol (Kocurová, 2012). Metoda vychází z přirozených myšlenkových postupů. Již od začátků vychází ze skutečnosti, že dítě do základní školy přichází již s osvojenými dovednostmi základů psaní, minimálně s dovedností se samostatně podepsat. Zároveň se snaží respektovat pedagogické zásady přiměřenosti a posloupnosti, a proto se žáci neučí najednou všechny čtyři podoby písmene. Nejprve pozná všechna písmena velké tiskací abecedy, díky čemuž může sám číst jednoduché texty. Díky tomu se dítě poměrně rychle naučí číst s porozuměním, na rozdíl od žáků, jež se učí číst analyticko-syntetickou metodou a poslední písmena si osvojují až na jaře. Velkou podporou čtení je psaní velkými tiskacími písmeny, které slouží jako podpora čtení a jemné motoriky (Wagnerová, 1996).

Další výhodou genetické metody oproti analyticko-syntetické je volnost při výuce. Tradiční analyticko-syntetická metoda je založena na přesné metodice, ve které se pracuje krok za krokem, cvičení za cvičením, oproti tomu genetická metoda umožňuje individualizaci pro jednotlivé žáky. Rychlejší děti mohou postupovat rychleji, pomalejším dětem se může učitel více věnovat. Každý žák postupuje dle svých možností vlastním tempem, proto by se výkony dětí neměly srovnávat. Genetická metoda je nejvhodnější pro děti, které již před nástupem do základní školy ovládají základy hláskování nebo čtení (Košek Bartošová, 2014).

Nevýhodou genetické metody je fakt, že není příliš rozšířená. Nerozšířenost genetické metody se projeví jako problém při přechodu z jedné základní školy do druhé vyučující jinou metodou nácviku čtení. Přechody genetické metody na analyticko-syntetickou metodu nebo naopak může způsobit některým žákům velké potíže (Wagnerová, 1998).

Podle některých odborníků genetická metoda způsobuje dvojí čtení, projevující se tichým čtením po písmenech potichu a následným vyslovením slova nahlas. Tento problém se však vyskytuje i u žáků učících se číst analyticko-syntetickou metodou. Žákům učícím se genetickou metodou dělá větší problém čtení dlouhých slov a slov, u nichž neznají význam než žákům čtoucím analyticko-syntetickou metodou (Navrátilová, 2015).

3.3 Globální metoda nácviku čtení

Globální metoda pochází z Belgie, jejím autorem je belgický lékař Ovide Drecoly. Tato metoda byla původně vyvinuta pro předškolní a mentálně postižené děti. Teoretický rámec metody vychází z gestaltpsychologie, podle níž je čtení založeno na podřízení částí a prvků celku. Globální metoda tedy od počátku čtení pracuje s celkem, pracuje s ním tak dlouho dokud, žák sám nedojde k analýze. Druhým východiskem metody jsou studie o očních pohybech, z nichž vychází, že čtení není o skládání písmen nebo slabik, ale že čtení je myšlenkový pochod, který je založen především na hledání obsahu textu a skladba slov a vět je vnímána jen náznakově (Fasnerová, 2012).

Globální metoda byla nejprve přijata pedagogy v 19. století v Rusku. U nás se stal zastáncem a propagátorem globální metody Václav Příhoda, který se s ní seznámil na své studijní cestě v USA. V roce 1929 byla metoda používána na našem území v reformních pokusných školách (Košek Bartošová, 2014).

Podle Příhodova pojetí se má žák k analýze dopracovat přirozenou cestou. Doporučoval, aby byla žákům stále rozšiřována zásoba slovních obrazů. Žák postupně sám dospěje k analýze slov na písmena tím, že bude slova srovnávat a bude si všímat shodných a rozdílných segmentů. Dalšími propagátory globální metody nácviku čtení byli Stanislav Vrána a Vladimír Konvička, jejichž názor se na pojetí globální metody lišil. Vrána s Konvičkou doporučovali, aby byli žáci přiváděni vhodným způsobem ke srovnávání slov i jednotlivých písmen (Santlerová, 1995).

3.3.1 Etapy výuky čtení globální metodou

Výuka čtení globální metodou je rozdělena do pěti etap: období přípravy, období paměti, období analýzy, období syntézy a období zdokonalování ve čtení (Santlerová, 1995).

Období přípravy

Období přípravy by se dalo srovnat s předslabikářovým obdobím analyticko-syntetické metody. V první etapě se provádějí cvičení na rozvoj paměti, pozornosti, zrakového a sluchového vnímání. Učitel si s žáky vypráví pohádky dle obrázků a předčítá jim, aby je motivoval k nadcházející výuce čtení (Korejs, Novák, 1933).

Období paměti

Druhá etapa je pro žáky nejnáročnějším obdobím. V období paměti žáci vnímají, představují si a zapamatovávají si obrazy předkládaných slov. Častým exponováním slov si má žák zafixovat grafický obraz tištěného slova. Cílem této etapy je přečíst slovo a rozumět čtenému bez znalosti jednotlivých písmen. Nejčastěji si děti zapamatují a následně si jejich název vybaví podle délky slova, diakritických znamének nebo dle dominantního písmene. Nejprve jsou děti seznamovány se slovy na tabuli či kartonech připravovaných učitelem. Teprve později čtou v čítance. Ve druhém období by se měli žáci naučit až 66 slov ve 165 větných a slovesných tvarech, mimo to by měli umět přečíst náhodně exponovaná slova, se kterými se běžně ve škole setkávají (názvy osob a věcí). (Santlerová, 1995)

Období analýzy

V období analýzy žáci znají velké množství slov a začínají si všímat částí, ze kterých je slovo složeno, tím není myšlen rozklad slov na slabiky a na písmena. Myslí se tím, že by žáci měli vnímat shody a rozdíly jednotlivých slov, umět je rozlišovat, srovnávat jejich části, aby tak sami došli k rozkladu na slabiky a písmena. Žáci nejprve analyzují věty na slova, poté slova na slabiky a nakonec slabiky na písmena. Tento proces má u žáků rozdílnou délku trvání. Součástí období analýzy je seznámení s písmeny velké a malé abecedy (www.globalni-cteni.cz).

Období syntézy

Čtvrtým obdobím je období syntézy. Jak už název vypovídá, žáci skládají z částí celky, které již dobře znají. Je důležité, aby žáci pochopili, že celky se vždy skládají ze známých částí. Na konci tohoto období by měli být žáci schopni přečíst kterékoliv slovo (Košek Bartošová, 2014).

Období zdokonalování ve čtení

Cílem posledního období je ovládnutí čtecích dovedností. Učitel se v této etapě zaměřuje na procvičování obtížných slov, individuální nedostatky jednotlivých žáků ve čtení, zpřesňování abecedy, zároveň žákům individuálně zařazuje doplňkovou četbu (Košek Bartošová, 2014).

3.3.2 Názory na globální metodu čtení

Každá metoda počátečního čtení má své klady a zápory, výjimkou není ani metoda globální. Metoda byla podrobena kritice z psychologického, lingvistického, lékařského a didaktického hlediska (Kocurová, 2012).

Psychologové v čele s M. Rostoharem vytýkali globální metodě, že přetěžuje paměť dětí, především ve 2. etapě nácviku čtení, kdy si žák má zapamatovat velké množství slov. Tento argument vyvracel propagátor Příhoda s tím, že je pro děti jednodušší učit se celá slova, než se učit jednotlivá abstraktní písmena (www.globalni-cteni.cz).

Mimo psychologů se ke globální metodě čtení vyjádřili lingvisté v čele s Josefem Kožíškem, podle kterých není tato metoda vhodná pro český jazyk, ale spíše pro anglický jazyk, kvůli obsahu kratších slov a téměř žádné flexi. Čeština je ohebnější a svým charakterem anetičtější než angličtina, a proto je vhodnější využívání při nácviku čtení neglobálních metod (www.globalni-cteni.cz).

Z řad lékařů se proti globální metodě vyjádřil profesor M. Seemann, podle kterého vychází vývoj řeči dítěte ze slabiky, smysl pro slabiku přetrvává dál, a proto by se měly používat metody analyticko-syntetické. Nakonec se ukázalo, že se slabikou je spojena pouze stránka fonologická nikoli stránka sémantická. U batolat a u dětí předškolního věku je slabika nositelem myšlenky, ale u dětí školního věku při čtení slabika nositelem myšlenky není. Z toho vyplývá, že připomínky proti globální metodě z lékařského hlediska byly neopodstatněné (www.globalni-cteni.cz).

V neposlední řadě se ke globální metodě vyjádřil z didaktického hlediska profesor Kubálek a jeho kolektiv. Profesor Kubálek nekritizoval globální metodu jako takovou, ale spíše Příhodovo pojetí globální metody. Podle Kubálka je nácvik metody čtení příliš mechanický a dogmatický, žák neproniká sám k poznání slov, nýbrž prostřednictvím drilu. Toto

stanovisko však příznivci metody popřeli a vyzdvihli naopak zasazování slov do reálných situací při nácviku čtení globální metodou, namísto čtení článků ze slabikářů při nácviku čtení analyticko-syntetickou metodou. Podle příznivců globální metody dochází právě při četbě článků ze slabikáře k pouhému drilu (www.globalni-cteni.cz).

Jak si můžeme všimnout, tak se proti globální metodě vznesla velká vlna kritiky způsobená především zavedením jednotné učebnice čtení propagující globální metodu. Tato skutečnost zapříčinila nesouhlas učitelů, jenž pramenil z porušení práva svobodně volit metodu výuky (Santlerová, 1995).

Globální metoda čtení na rozdíl od metody analyticko-syntetické a genetické motivuje žáky zajímavou a věkově přiměřenou četbou. Zároveň žákům dává prostor, aby se mohli posouvat individuálním tempem bez ztráty motivace. Globální metodou se u nás vyučovalo do roku 1951. V současné době mají učitelé možnost vybrat si metodu výuku počátečního čtení podle vlastního uvážení a dle uvážení ředitele školy. Globální metoda se v současné době vyučuje převážně v základních školách speciálních (Košek Bartošová, 2014).

3.4 Metoda Sfumato – Splývavé čtení

Autorkou metody Sfumato – Splývavé čtení (dále jen Sfumato) je PaedDr. Mária Navrátilová, jejímž původním povoláním byl operní zpěv a hudebně dramatická výchova na základní škole zaměřená na oblast nápravy nezpívajících a špatně čtoucích dětí. Principy metody Sfumato zformulovala při své práci s dětmi v přípravném ročníku mateřské školy v roce 1974. Název metody je odvozen od malířské renesanční techniky šerosvitu založené na využívání komplementárních barev, kdy se barvy nemíchají, ale nanášejí přes sebe. Stejného principu využívá i metoda splývavého čtení (Košek Bartošová, 2014).

Podle autorky při výuce metodou Sfumato nevznikají špatné návyky jako u běžných metod a umožňuje tak každému dítěti vytvořit si vlastní čtecí tempo. Metoda je založena na hlasitém přirozeném frázování, intonaci, na plynulém vázaném projevu a tím pádem je podporována přirozená zpěvnost lidské řeči. Díky tomu nedochází k tichému, zadržávanému a dvojímu čtení. Zároveň nedochází k fenoménu vynechávání a zaměňování písmen díky plynulému sakadickému pohybu očí a díky dobré znalosti obrazu písmen

nedochází k jejich záměnám. Žáci mají dostatek času na fixaci čteného textu, vyslovují hlásku po hlásce a jednotlivé hlásky propojují v jeden celek. Mozek protahováním hlásek získává více času na zpracování informací o čteném textu a dochází k hlubšímu pochopení významu, tedy dochází ke čtení s porozuměním (Navrátilová, 2015).

K hlubšímu pochopení významu slouží zařazení hudebně-dramatické výchovy do výuky čtení. Dramatizace pohádek je v předškolním a v mladším školním věku důležitá. Skrze dramatizaci pohádek se dítě učí morálním zásadám, sociálním dovednostem, kooperaci a učí se také uvědomovat si své emoce a umět je projevit adekvátním způsobem. Emoční prožitek je motivační prvek, který je ke čtení a k udržení pozornosti nesmírně důležitý (Navrátilová, 2015).

Při využívání metody Sfumato je klíčový aktivní přístup pedagoga. Pedagog svým přístupem motivuje děti k činnosti, ke čtení a probouzí v dětech zájem o knížky. Metoda splývavého čtení není přínosem pouze pro děti, ale také pro pedagogy, protože může mít preventivní charakter proti syndromu vyhoření, který může vzniknout z důvodu pracovního stereotypu (Navrátilová, 2015).

Metoda nácviu čtení je založena na legátovém čtení. V případě legátového čtení na sebe jednotlivé hlásky plynule navazují a nevznikají pauzy uprostřed slov. Metoda vychází z klasické analyticko-syntaktické metody čtení. Při čtení je důležité zkoordinovat čtyři složky – je důležité zapojit dech, hlas, soustředit se na jedno místo při vyslovování hlásky a kontrolu je třeba provádět sluchem. Stejně jako u analyticko-syntetické metody jsou dítěti představeny všechny čtyři podoby písmene – malé a velké tiskací písmeno a malé a velké psací písmeno. Dítě v průběhu seznamování s písmenem postupně zapojuje dle přesné posloupnosti zrak, hlas a sluch, aby se vytvořil bezchybný dynamický stereotyp (Košek Bartošová, 2014).

3.4.1 Etapy výuky čtení metodou Sfumato

Nácvik čtení probíhá ve čtyřech stádiích: expozice hlásek; 1. stupeň syntézy; 2. stupeň syntézy; čtení slov, čtení ze slabikáře.

Expozice hlásky

První část nácviku čtení se nazývá Expozice hlásky neboli uvedení písmene, někdy je nazýváno také jako období OSBUA. Děti se učí popořadě písmena O, S, B, U, A, M poznávat, vyhledávat a dokreslovat. Při vyvozování písmen využívá učitel mezipředmětových vztahů – využívá pohybový, dramatický, hudební, výtvarný a činnostní prvek a tím připravuje zrakový, hlasový a sluchový aparát (Navrátilová, 2015).

„O“ je prvním písmenem, které se děti učí již první den po příchodu do školy. Učení písmene první den má silný motivační charakter, je jednoduché na naučení, zapamatování a nepřepíná hlasivky. Tím pádem děti získají dobrý pocit z toho, že se již první den ve škole něco naučily.

„S“ je dalším písmenem, se kterým se děti hned zkraje seznámí. „S“ se dá snadno vyvodit tlakem na lis břišní a zároveň děti učí hospodařit s dechem.

„B“ je první výbušná hláska, jež se děti naučí. Nejprve se učí vyvozovat bez zvuku, aby bylo docíleno správného tvaru úst. Autorka v metodice varuje před používáním hlásky při tvorbě slabik a doporučuje hlásku zařadit až při tvorbě třípísmenových výrazů, kvůli přirozenému zkrácení následné samohlásky.

„U“ stejně jako ostatní samohlásky má povahu tónu, ale na rozdíl od zmíněného písmene „O“ je „U“ kontrastnější, jak z fyziologického hlediska, tak z hlediska vizuálního.

„A“ je samohláska, která je nejvhodnější pro seznámení s dvojhláskami, jež jsou obvykle tvořeny jedním vokálem a polovokálem. Při tvorbě samohlásky „A“ si může dítě pomoci zatlačením ukazováčku do brady směrem dolů, docílí se tím většího otevření úst a zlepšení výslovnosti.

V této etapě je nejdůležitější přesné naposlouchání zvukové podoby písmen kvůli komplikovanosti sluchové dráhy, proto je třeba předkládat dětem hlásky v co největším protikladu, aby došlo k dokonalému rozlišení. Děti často čtou společně, aby ztratily ostych, čtení písmen je dlouhé, výrazné a srozumitelné. Výraznost, výbušnost a zpěvnost projevu je pro děti zábavná a motivuje je k další práci (Navrátilová, 2015).

První etapa obvykle trvá 3-4 měsíce, pedagog, jenž učí metodou Sfumato, může nabýt dojmu, že je s dětmi ve skluzu, protože děti stále nečtou ze Slabikáře. Ke čtení ze Slabikáře

se přechází až v poslední etapě, po přechodu ke čtení ze slabikáře dochází k výrazné akceleraci v procesu osvojování čtení (Navrátilová, 2015).

1. Stupeň syntézy

1. Stupeň syntézy se zabývá čtecím výcvikem se záměnou písmen a sluchovým výcvikem se záměnou nejprve samohlásek a později i souhlásek. K nácviku syntézy hlásek se využívá plastová čtecí destička, která zapojuje další smyslový orgán, a to hmat. Děti postupně vkládají písmena podle pokynů učitele do destičky. V průběhu vkládání a čtení písmen má každý zúčastněný orgán přidělený úkol:

Oko – Oko má za úkol fixovat písmena, po fixačním pohybu nastává pohyb sakadický, tj. pohyb z písmene na písmeno v předem určené posloupnosti v době hlasové expozice 1. hlásky. To znamená, že oko pracuje vždy v předstihu, aby došlo k vědomě kontrolovanému zpracování.

Hlas – Hlas má za úkol exponovat hlásku, druhá hláska má být exponována navázáním bez přerušení legátovým způsobem. Důležité je, aby byly hlásky vytvořeny fyziologicky správně a dostatečně nahlas kvůli správné intonaci.

Sluch – Kvůli dokonalé sluchové analýze je třeba postupovat od většího kontrastu k menšímu zvuk x tón, tón x tón (Navrátilová, 2015).

2. Stupeň syntézy

Druhý stupeň syntézy, někdy nazývaný jako princip jednoslabičnosti nebo syntéza tří hlásek, je období, ve kterém se začíná tvořit čtecí návyk. Děti jsou v tomto období vedeny k analýze obsahu přečteného, aby nedocházelo k pouhému technickému zpracování znaku. Etapa 2 stupně syntézy se člení na 2 fáze. V první fázi se používají pouze exponující hlásky, v této fázi je proces čtení stále velmi pomalý a expozice každé hlásky dlouhá. Zařazují se přípravná dechová a sluchová cvičení na připojování dalších písmen. Ve druhé fázi dochází k zapojení výbuchových, tlačných, bezhlasných souhlásek (B, P, T), které přirozeně zkrátí délku samohlásek. Stále je hojně využíváno čtení unisono, tempo čtení je voleno s ohledem na nejpomalejšího žáka, protože rychlost čtení není ukazatelem kvality (Navrátilová, 2015).

Čtení slov, čtení ze slabikáře

Ve čtvrté fázi dochází nejprve ke čtení čtyř písmenných slov, které předcházejí čtení ze slabikáře. Při čtení jsou zpočátku vyvozována slova bez dlouhých samohlásek, až později jsou zařazena slova s dlouhými samohláskami, jež děti musí rozlišovat výrazným čtením. Čtení čtyř písmenných slov je stále odlišné od běžné řeči. Při čtení ze slabikáře učitel volí nejprve hromadné čtení pomalým tempem, při kterém by se měl upevňovat čtecí návyk. Učitel čte ze slabikáře s žáky, jeho úkolem je udávat správnou intonaci. Od hromadného čtení se přechází ke čtení individuálnímu. Individuální čtení odhaluje čtecí tempo jednotlivce a individuální projev žáka. Čtecí tempo je závislé na rychlosti zpracování informace v CNS. Individuální čtení by mělo tvořit 20 % čtení v prvním ročníku (Navrátilová, 2015).

„Podmínkou dobrého přednesu čteného textu je dramatická výchova. Dramatický projev je především akce, proto se musíme obrátit k vlastnímu tělu jako zdroji tvořivých podnětů a vidět v něm materiál, prostřednictvím kterého se budeme vyjadřovat. Pokud žák projde zážitkovým učením, není odsouzen jen k mechanické reprodukci slov, striktnímu čtení ve všem všudy definitivního textu, ale zapojuje se do obsahu napsaného, rozvíjí svou fantazii.“ (Navrátilová, 2015, s. 56) Zážitkové učení žákům pomáhá vyjádřit pocity při běžném čtení a přiblížit se ke správnému frázování a tempu čteného textu.

Metoda Sfumato se řadí mezi zážitkové metody výuky. Je důležité, aby při její aplikaci byly dodrženy jednotlivé metodické kroky a organizační uspořádání, zároveň musí práce touto metodou působit jednotně a harmonicky.

3.4.2 Názory na metodu Sfumato - splývavé čtení

Dle autorky Márie Navrátilové má být technika splývavého čtení prevencí vzniku dyslexie, případně dysgrafie a má snižovat a zmírňovat intenzitu při jejich manifestaci. *„Dyslexie je stav, do kterého dítě uvedeme špatnou čtecí technikou. Učitelé často nejsou dostatečně proškoleni a vytvářejí dítěti špatné základy.“* (Navrátilová, 2013) a dále tvrdí, že metodu splývavého čtení si může čtení osvojit každé dítě, které má zrak, sluch a hlas.

K technice splývavého čtení se v roce 2003 vyjádřil i profesor Zdeněk Matějček. *„Technika Splývavého čtení je ve své podstatě revoluční ... s potěšením mohu sdělit, že v ní*

nenacházím nic, co by nějak odporovalo dnešním poznatkům z neuropsychologie a vývojové psychologie. Naopak, pokud mohu posoudit, velice sympatický je její princip komplexního přístupu k počáteční výuce čtení... Rozlišuje dokonale zvukovou a grafickou podobu slova, zdokonaluje vyjadřovací schopnosti, přináší čtení s porozuměním, na které svět čeká již 150 let. Podělme se s dětmi o radost ze čtení.“ (Matějček in Navrátilová, 2015, str. 6). Kromě profesora Matějčka se k metodě Sfumato vyjádřil v roce 2006 i Výzkumný ústav pedagogický v Praze v čele s PaedDr. Šnajdarovou (2006), která hodnotí Sfumato jako netradiční metodu založenou na zcela odlišných principech než na jakých je založena slabikotvorná metoda a doporučila ji představit širší pedagogické veřejnosti a zařadit do vzdělávacích programů Národního institutu dalšího vzdělávání (NIDV).

Zážitková metoda čtení má především kladné ohlasy od pedagogů z praxe. Pedagogové si pochvalují systematickosti metody, ve které se postupuje od jednoduchých tvarů písmen ke složitějším hravou formou. Jana Černá (ředitelka ZŠ Provodov, Zlín) poznamenala, že tato metoda čtení činí jejich hodiny radostnější. Díky hravé formě výuky je metoda bližší dětské přirozenosti a děti se učí nové poznatky rádi a s chutí (Navrátilová, 2015).

Metoda Sfumato - Splývavé čtení je propracovaný koncept nácviku čtení a psaní, který má vlastní metodiku, roční plán, příručky pro pedagogy, učebnice, pracovní sešity, písanky a pomůcky. Ač je to metoda výuky čtení státem schválená, stále není příliš rozšířená, kvůli své finanční náročnosti. Metodě splývavého čtení by pomohlo, kdyby se s ní učili pracovat studenti učitelství pro 1. stupeň, stejně tak, jako se učí pracovat s metodou genetickou či analyticko-syntetickou, aby ji mohli v rámci své budoucí praxe uplatňovat (Navrátilová, 2015).

4 Prvopočáteční čtení a psaní v RVP ZV

Od roku 2007 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV) představuje spolu s Národním programem vzdělávání kurikulární dokument na státní úrovni, jenž vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla základního vzdělávání. Byl zformulován tak, aby vytvářel jakýsi společný základ, podle kterého mohou základní školy a gymnázia, pracovní skupiny nebo pedagogové vytvářet vlastní školní vzdělávací programy (ŠVP). (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2007)

RVP ZV byl sepsán tak, aby navazoval svojí koncepcí na RVP PV a byl východiskem pro tvorbu RVP SOV a RVP GV. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání vymezuje vše, co je nezbytné v povinném základním vzdělávání žáků, specifikuje úroveň klíčových kompetencí, jež by měli žáci dosáhnout na konci základního vzdělávání, vymezuje vzdělávací obsah a zároveň umožňuje modifikaci vzdělávacího obsahu pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2007).

Podle RVP ZV si základní školy vypracovávají svoje školní vzdělávací programy. ŠVP vytyčuje cíle, program, principy, podmínky a metody konkrétní základní školy. Za jeho vypracování nese zodpovědnost ředitel školy, ale na vypracování by se měl podílet celý pedagogický sbor. Nedílnou součástí ŠVP představují identifikační údaje základní školy, charakteristika školy, podmínky a organizace vzdělávání, charakteristika vzdělávacího programu, vzdělávací obsah a evaluační systém (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2007).

4.1 Klíčové kompetence

Klíčové kompetence jsou klasifikovány jako soubory vědomostí, schopností, postojů a hodnot, které vycházejí z dané společnosti a představ o tom, co je potřeba ke vzdělávání a k úspěšnému a spokojenému životu. Základy klíčových kompetencí jsou pokládány v předškolním vzdělávání, ale kompetence jako takové se rozvíjí celý život, postupem času nabývají nových a nových kvalit a jejich využitelnost v životě a v učení se zvyšuje (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2007).

Fasnerová (2012) uvádí tyto kompetence:

- kompetence k učení – žáci třídí a vyhledávají informace na základě jejich pochopení, poznávají smysl a cíl učení, mají pozitivní vztah k učení, hledají efektivní strategie zdokonalující své učení a snaží se kriticky hodnotit výsledky svého učení;
- kompetence k řešení problémů – žáci dokážou překonávat překážky bránící jejich učení a nenechají se odradit případným nezdarem;
- kompetence komunikativní – žáci vyhledávají a třídí informace na základě pochopení, snaží se je aplikovat do procesu učení a do běžného života;
- kompetence sociální a personální – žáci přispívají k diskuzi ve skupině, dokážou efektivně spolupracovat s druhými při řešení úkolu a přitom respektuje názory druhých;
- kompetence občanské – žáci se snaží respektovat a chránit naše tradice a kulturní bohatství národa;
- kompetence pracovní - žáci dokážou respektovat vymezená pravidla, plní povinnosti a závazky a snaží se adaptovat na nové podmínky prostředí.

V 1. ročníku základní školy má výuka komplexní charakter a klíčové kompetence jsou různou měrou rozvíjeny v průběhu celé výuky. Je třeba mít na paměti, že v RVP ZV jsou klíčové kompetence definovány na úrovni, které žáci dosáhnou na konci základního vzdělávání, proto je třeba přihlédnout k věku a možnostem a schopnostem žáků v 1. třídě (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2007).

4.2 Vzdělávací obsah

Vzdělávací obsah je v RVP ZV rozdělen do 9 vzdělávacích oblastí: Jazyk a jazyková komunikace, Matematika a její aplikace, Informační a komunikační technologie, Člověk a jeho svět, Člověk a společnost, Člověk a příroda, Člověk a kultura, Člověk a zdraví a člověk a svět práce (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2007).

Vzdělávací obsah je tvořen očekávanými výstupy a učivem. V rámci 1. stupně je vzdělávací obsah členěn na dvě období - 1. období (1. až 3. ročník) a 2. období (4. až 5. ročník). Rozdělení vzdělávacího obsahu na dvě části má školám usnadnit rozdělení učiva do jednotlivých ročníků (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2007).

4.3 Jazyk a jazyková komunikace

Prvopočátečním čtením a psaním se v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání zabývá oblast Jazyk a jazyková komunikace, kam spadají předměty Český jazyk a literatura a Cizí jazyk. Dobrá úroveň slovního či písemného projevu patří mezi podstatné znaky, které svědčí o vyspělosti absolventa základního vzdělávání. Cílem jazykové výuky je především podpora rozvoje komunikačních kompetencí, které žákovi slouží ke správnému vnímání jazykových sdělení, pomáhají mu porozumět jim, vyjádřit se a uplatňovat výsledky svého poznávání. Získání jazykových dovedností je potřebné při osvojování poznatků ve všech oblastech vzdělávání.

Vzdělávací obsah ve vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace je kvůli přehlednosti rozdělen do tří složek: Komunikační a slohové výchovy, Jazykové výchovy a Literární výchovy. Přestože složky Jazyka a jazykové komunikace jsou v RVP ZV definovány odděleně, ve výuce se vzdělávací obsah jednotlivých složek prolíná.

Cílem Komunikační a slohové výchovy na prvním stupni základní školy je učit žáky vnímat a chápat jednotlivá jazyková sdělení, číst s porozuměním přiměřeně náročné texty, psát, rozmlouvat a rozhodovat se na základě přečteného nebo slyšeného textu a respektovat komunikační pravidla rozhovoru.

Jazyková výchova slouží k získávání vědomostí a dovedností potřebných k osvojení spisovného českého jazyka. Mimo jiné jazyková výchova vede žáky k logickému myšlení, které je potřebné k jasnému a srozumitelnému vyjadřování. Během rozvoje jsou uplatňovány a prohlubovány obecné intelektové dovednosti žáků – porovnávání různých jevů, hledání rozdílů a shody a jiné rozdělování podle různých stanovisek.

Prostřednictvím Literární výchovy se žáci seznamují s jednotlivými literárními druhy, učí se vnímat jejich znaky, vyhledávat záměry autora a utvářet si názory o přečteném díle. Dále se učí rozlišovat literární fikci a skutečnost. Stěžejním cílem literární výchovy je vytváření a rozvoj čtenářských návyků a tvořivého psaní. Zároveň může literární výchova ovlivňovat postoje, hodnotové orientace a duchovní hodnoty prostřednictvím poznatků a prožitků z literárních textů.

V RVP ZV je zmíněna také důležitost dramatické výchovy, která slouží k rozvoji verbální a neverbální komunikace a v RVP ZV je zařazena jako doplňující vzdělávací obor (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2007).

5 Výzkumné šetření

5.1 Cíl výzkumného šetření

Následující řádky obsahují představení výzkumu zahrnující formulaci výzkumného problému, cíle, metodiku výzkumu, výzkumné otázky a informace o průběhu a výsledcích výzkumného šetření.

Výzkumný problém:

Čtení a čtenářská dovednost patří mezi základní předpoklady pro úspěšný život ve společnosti. Z tohoto důvodu je kladen velký důraz na to, aby si děti v průběhu školní docházky dovednost čtení osvojily. U některých dětí se objevují problémy spojené s osvojováním čtení. Tyto děti jsou v průběhu školní docházky znevýhodněny a přes veškerou snahu dosahují horších výsledků než jejich spolužáci. Výběr vhodné metody může představovat jeden ze způsobů prevence rozvoje specifických poruch učení.

Cíl výzkumu:

Cílem výzkumu je zjistit názory speciálních pedagogů pracujících v pedagogicko-psychologických poradnách na metody počátečního čtení a psaní - jaké metody nácviku počátečního čtení a psaní dle jejich názoru přispívají k předcházení rozvoje specifických poruch učení a jaké metody počátečního čtení a psaní mohou být spojeny s častějším výskytem obtíží při nácviku počátečního čtení.

Výzkumné otázky:

- 1. Jaké metody nácviku počátečního čtení a psaní jsou podle poradenských pracovníků nejvhodnější ve vztahu k rozvoji dílčích funkcí podmiňujících úspěšné osvojování čtení?*
- 2. Jaké metody nácviku počátečního čtení a psaní dle názoru poradenských pracovníků kladou vyšší nároky na žáky a jsou spojené s častějším výskytem dyslektických obtíží?*

5.2 Metodika a organizace výzkumu

Praktická část práce byla realizována formou kvantitativního výzkumu. K získávání dat do praktické části diplomové práce byla využita velmi frekventovaná metoda dotazníkového šetření. „Samotný dotazník je soustava předem připravených a pečlivě formulovaných

otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba odpovídá písemně.“ (Chrásková, 2016 s. 158) V dotazníku se vyskytovaly dva typy otázek, polouzavřené a otevřené. Na začátku dotazníku byly otázky polouzavřené, abychom se vyhnuli nebezpečí, že nebude uvedena některá možná odpověď. Respondent tuto možnost volí v případě, že mu nevyhovuje žádná nabízená možnost. Ovšem větší část dotazníku tvořily otázky otevřené, které respondentovi umožňují vyjádřit se k dané problematice a výzkumníkovi umožní hlubší proniknutí ke sledovaným jevům.

Dotazníkové šetření se dá uskutečnit čtyřmi možnými způsoby: předat osobně, prostřednictvím jiných osob nebo posláním poštou či emailem nebo vytvořením online dotazníku. U osobního předání respondentům bývá téměř 100 % návratnost dotazníků, u rozesílaných dotazníků poštou či e-mailem to tak není. Musíme počítat s nízkou návratností, proto průměrná návratnost dotazníků bývá 30-60 %.

K našemu účelu byl vytvořen online dotazník čítající 7 otázek. Dotazník byl zaslán e-mailem speciálním pedagogům pracujícím v pedagogicko-psychologických poradnách.

Dotazník obsahoval tyto otázky:

1. Při své práci jsem se setkala s žáky, kteří se učí číst pomocí těchto metod nácviku počátečního čtení a psaní (zaškrtněte příslušnou metodu/metody).
2. Která metoda nácviku počátečního čtení a psaní je podle Vás nejvhodnější?
3. O jaké metodě nácviku počátečního čtení se domníváte, že nejlépe podporuje rozvoj dílčích funkcí (zrakové vnímání, sluchové vnímání, prostorovou orientaci, serialitu atd.) v počátku nácviku?
4. Zpozorovala jste ve své praxi vyšší výskyt problémů při nácviku počátečního čtení u některé z výše uvedených metod oproti jiným metodám? Pokud ano, u jaké?
5. Jakou metodu nácviku počátečního čtení doporučujete u dětí s rizikem dyslexie? A proč?
6. Jakou metodu čtení doporučujete používat u žáků s diagnostikovanou dyslexií?
7. Z jaké metody či metod čtení vycházíte (popř. jiní pracovníci poradny) při reedukaci dyslexie (pokud ji poradna realizuje)?

5.3 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek tvoří 66 speciálních pedagogů pracujících v pedagogicko-psychologických poradnách. Dotazník zaměřený na metody nácviku počátečního čtení a psaní byl administrován zhruba 150 poradenským pracovníkům, ke statistickému vyhodnocení bylo použito 66 dotazníků, návratnost činila 44 %. V České republice je aktuálně podle Statistické ročenky školství (MŠMT) 45 pedagogicko-psychologických poraden.

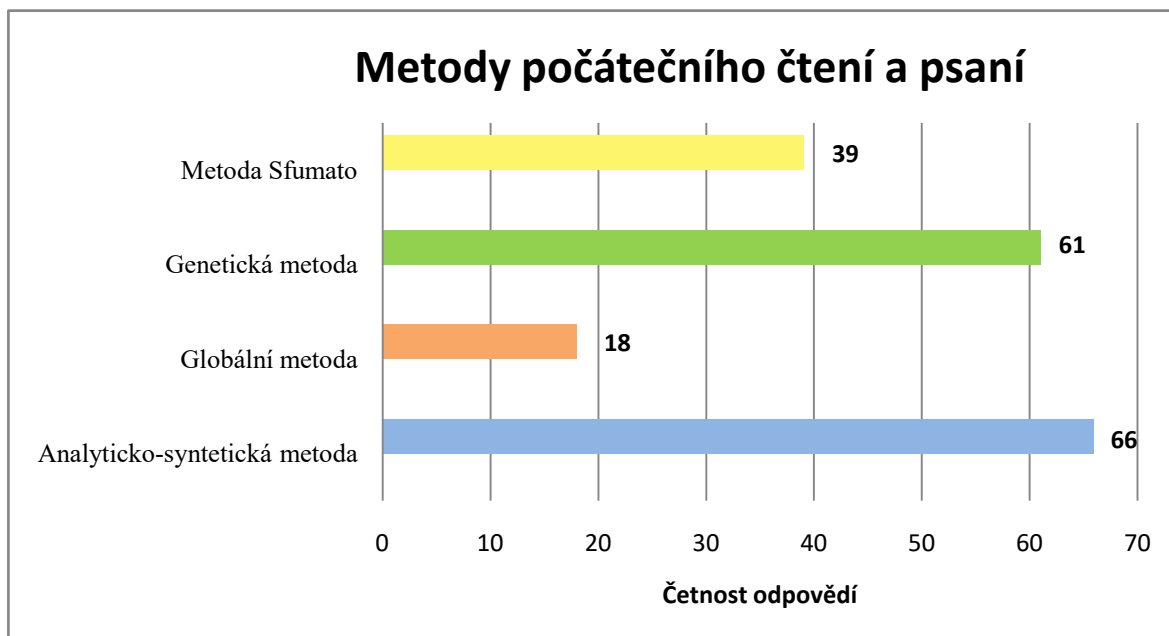
5.4 Výsledky výzkumného šetření a diskuze

Při výzkumu bylo použito 7 otázek, podle kterých bylo vytvořeno sedm tematických okruhů. Odpovědi jsou zpracovány do podoby sloupcových a výsečových grafů. Grafická podoba umožňuje přehlednější zobrazení výsledků výzkumu.

- Metody počátečního čtení a psaní.
- Nejvhodnější metoda nácviku počátečního čtení a psaní
- Metoda nejvíce podporující rozvoj dílčích funkcí
- Metody s vyšším výskytem problémů při nácviku počátečního čtení
- Vhodná metoda počátečního čtení u dětí s rizikem dyslexie
- Vhodná metoda čtení u žáků s diagnostikovanou dyslexií
- Metody reedukace

5.4.1 Metody počátečního čtení a psaní

Graf č. 1: Přehled metod počátečního čtení a psaní, se kterými se respondenti setkali ve svpraxi



První otázka dotazníkového šetření směřovala k metodám nácviku počátečního čtení a psaní, se kterými se setkali speciální pedagogové ve své praxi. Vycházela jsem z předpokladu, že v současné době se používají tyto čtyři metody: Metoda analyticko-syntetická, metoda genetická, metoda Sfumato – Splývavé čtení a metoda globální.

Údaje z grafu č. 1 potvrzují, že nejznámější a zároveň nejčastěji využívanou metodou nácviku čtení a psaní je analyticko-syntetická metoda. Ve své poradenské praxi se s ní setkalo všech 66 respondentů.

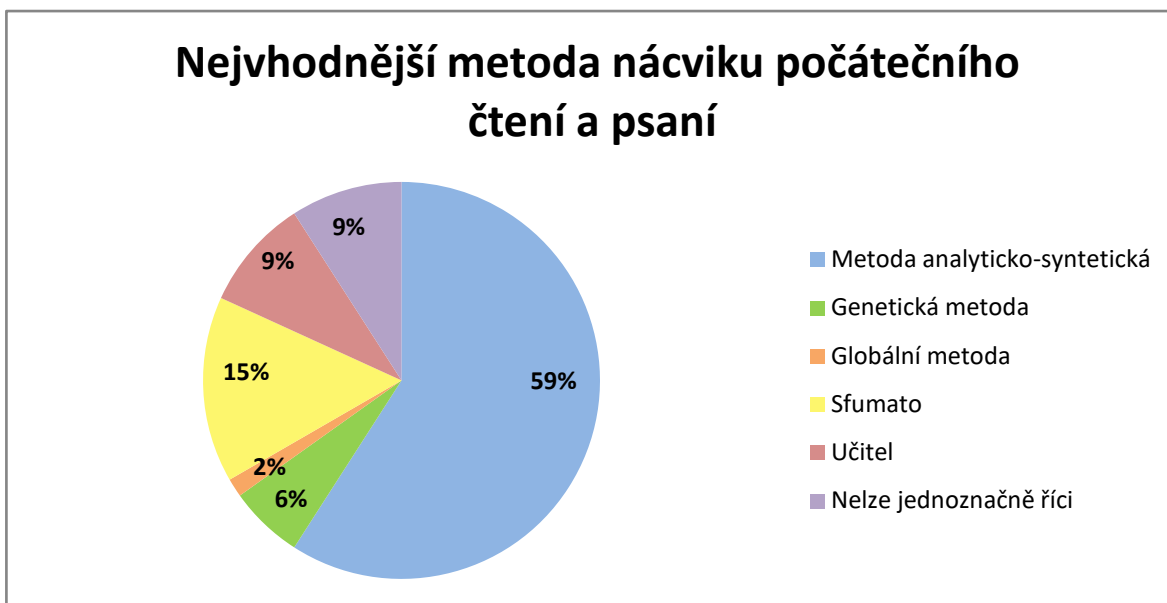
Druhou nejznámější metodou nácviku čtení a psaní je dle našeho výzkumu pro poradenské pracovníky metoda genetická, se kterou se v poradenské praxi setkalo 61 respondentů.

Do dotazníkového šetření byla zařazena i metoda Sfumato – splývavé čtení, ačkoliv se řadí mezi analyticko-syntetické metody. Přestože je metoda Sfumato metodou poměrně novou oproti ostatním metodám nácviku (využívá se zhruba 16 let), v praxi se s ní setkalo 39 speciálních pedagogů.

Nejméně zkušeností měli oslovení poradenští pracovníci s metodou globální, která se v běžných školách téměř nevyučuje, můžeme se s ní setkat převážně v základních školách speciálních. S globální metodou se setkalo 18 dotázaných speciálních pedagogů.

5.4.2 Nejvhodnější metody nácviku počátečního čtení a psaní

Graf č. 2: Názory respondentů na nevhodnější metodu počátečního čtení a psaní



V druhé otázce měli respondenti označit metodu počátečního čtení a psaní, která je podle nich pro nácvik nejvhodnější. Druhá otázka byla také polozavřená jako otázka první, a proto měli respondenti možnost vlastní odpovědi, pokud jim nevyhovovala nabízená odpověď.

Nejvhodnější metodou počátečního čtení a psaní je podle respondentů zároveň nejrozšířenější metoda, metoda analyticko-syntetická. Podle 59 % dotazovaných je právě analyticko-syntetická metoda nejvhodnější z toho důvodu, že využívá analýzu i syntézu při hláskové stavbě slov.

Druhou nejvíce zastoupenou metodou je metoda Sfumato, jinak nazývaná jako metoda splývavého čtení. Sfumato patří mezi méně známé metody počátečního čtení a psaní, jako nejvhodnější metodu nácviku počátečního čtení a psaní ji označilo 15 % respondentů.

Podle 9 % respondentů nelze jednoznačně určit, která metoda je pro nácvik počátečního čtení a psaní nejvhodnější, protože každá metoda primárně upřednostňuje jiný způsob

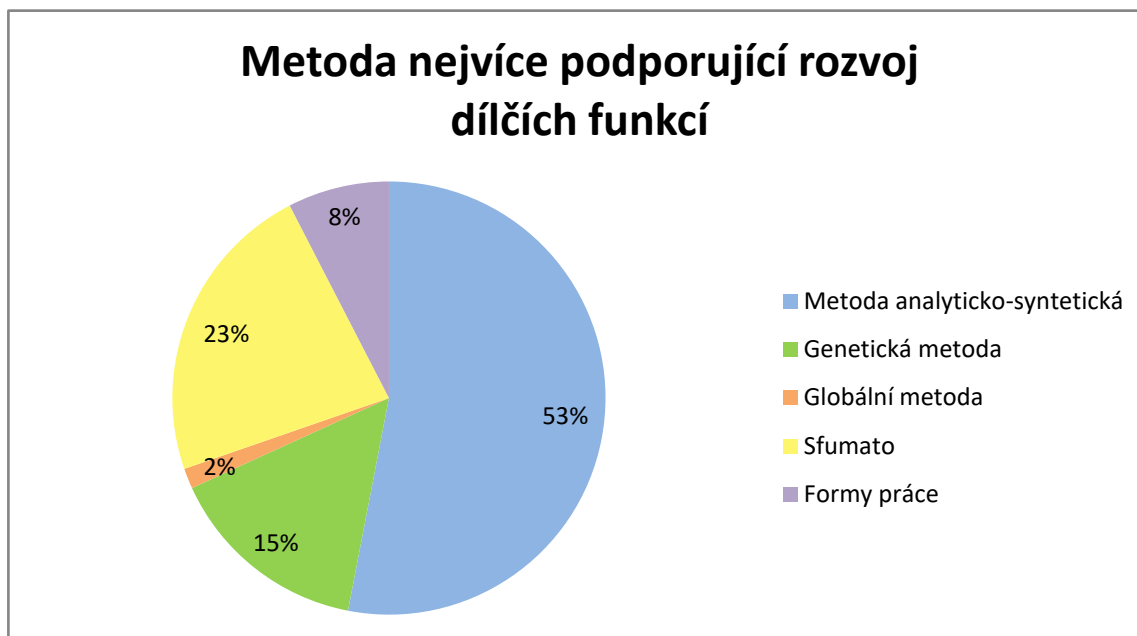
nácviku a záleží na individuálních dispozicích dítěte. Každé dítě vyžaduje jiný přístup a každému dítěti může vyhovovat jiná metoda.

Dalších 9 % respondentů uvedlo, že není stěžejní tolik metoda, ale spíš osobnost učitele. Toto tvrzení uvádí i odborná literatura, například Maňák a Švec (2003, s. 21) tvrdí, že *„metoda ovšem nepůsobí izolovaně, ale je součástí komplexu četných činitelů, které průběh výuky podmiňují a ovlivňují.“* Kromě výběru metody patří mezi hlavní činitele osobnost žáka a učitele. Víme, že žáci přistupují ke svému učení různým způsobem. Podobné je to i u vyučovacího stylu učitelů. Vyučovací styl je způsob, jak učitel vnímá učivo, žáky, výukové metody, učení, vyučování, komunikaci se žáky, jež se promítají do jeho vyučování. Z čehož by se dalo usoudit, že není tak podstatný výběr metody, ale je důležitý vyučovací styl učitele, především to, jak výukovou metodu chápe a jak jí dokáže aplikovat, případně transformovat pro jednotlivé žáky s výukovými problémy.

S 6 % skončila metoda genetická a s pouhými 2 % skončila metoda globální, která není příliš na našem území rozšířená. Můžeme se domnívat, že metoda globální není příliš rozšířená z důvodu absence výuky písmen. V globální metodě mají žáci k analýze a syntéze dospět sami. Tato představa může být pro spoustu učitelů nepřijatelná, a proto jí ve své praxi nevyučují.

5.4.3 Metody nejvíce podporující rozvoj dílčích funkcí

Graf č. 3: *Názory respondentů na metodu, která nejvíce podporuje rozvoj dílčích funkcí v počátku nácviku*



Účelem třetí otázky bylo zjistit, jaká metoda nácviku počátečního čtení podle respondentů podporuje v počátku nácviku nejlépe rozvoj dílčích funkcí (zrakové vnímání, sluchové vnímání, prostorové vnímání, serialitu). Šlo o otázku, na kterou respondenti mohli odpovídat opět pomocí polouzavřené odpovědi. Podle 53 % respondentů nejkomplexněji podporuje rozvoj dílčích funkcí metoda analyticko-syntetická.

Druhou nejčastější odpovědí byla metoda Sfumato – splývavé čtení s 23 %. Domnívám se, že metoda Sfumato skončila na druhém místě především kvůli faktu, že není tolik odbornou veřejností známá.

Podle 15 % respondentů nejvíce podporuje rozvoj dílčích funkcí metoda genetická.

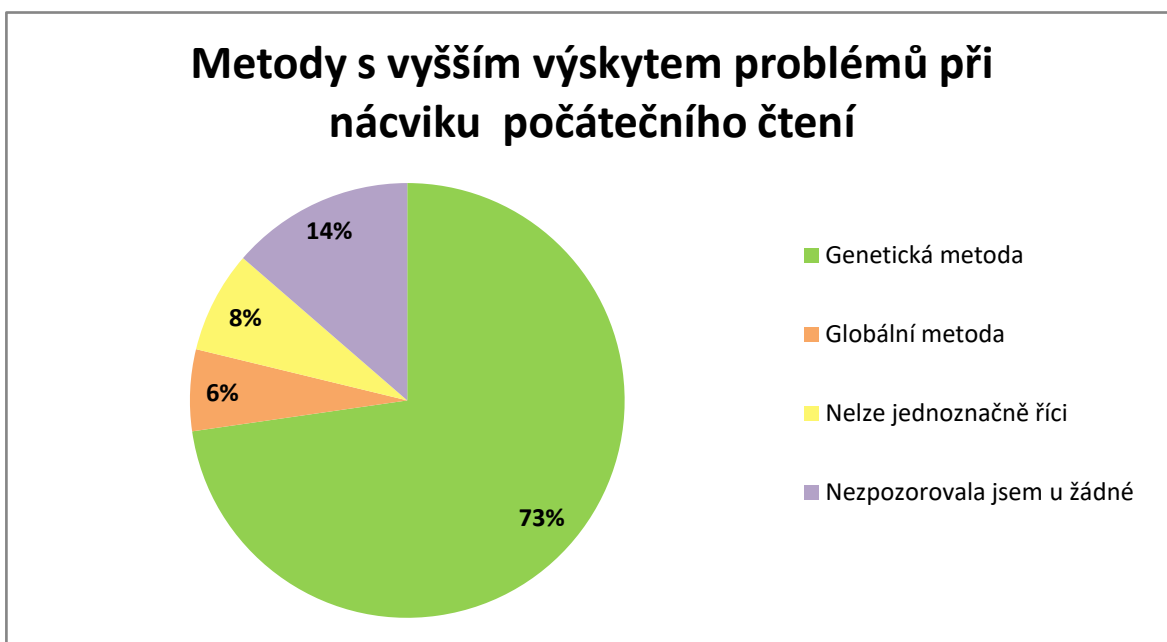
Osm procent respondentů se domnívá, že důležitější než metoda je spíše forma práce, kterou učitel při výuce počátečního čtení a psaní využívá. Učitel má v současné době velkou volnost ve výběru metod, forem práce, pomůcek, ale i při rozložení učiva. Přípravnou fází, která je stěžejní pro rozvoj dílčích funkcí může podle potřeb žáků

prodloužit či zkrátit. Taktéž by měl učitel zařazovat různá cvičení na rozvoj dílčích funkcí v průběhu celého prvního pololetí.

Pouhé 2 % respondentů označilo jako nejpřínosnější pro rozvoj dílčích funkcí metodu globální.

5.4.4 Metody s vyšším výskytem problémů při nácviku počátečního čtení

Graf č. 4: Přehled metod s vyšším rizikem výskytu problémů při nácviku počátečního čtení a psaní



Následovala otázka, která měla zjistit, zda u nějaké z metod počátečního čtení a psaní existuje vyšší riziko výskytu problémů oproti jiným metodám. Jednalo se o otázku otevřenou, která poskytovala respondentům větší prostor pro vyjádření vlastních myšlenek.

Téměř $\frac{3}{4}$ respondentů považuje za nejvíce rizikovou ve vztahu k rozvoji specifických poruch učení genetickou metodu. Tuto odpověď uvedlo 73 % respondentů. Podle oslovených speciálních pedagogů se u dětí vyučovaných genetickou metodou nejvíce objevují problémy s nedostatečně rozvinutou krátkodobou pamětí, zrakovým a sluchovým vnímáním. Tyto děti pak mají při čtení problémy se spojováním písmen do slov, se čtením delších slov si nevědí rady a jejich význam hádají. Dále se u nich často objevuje dvojí čtení, přetrvávající i ve vyšších ročnících. Kvůli zvýšenému soustředění na techniku čtení se pak stává, že nerozumí obsahu čteného textu.

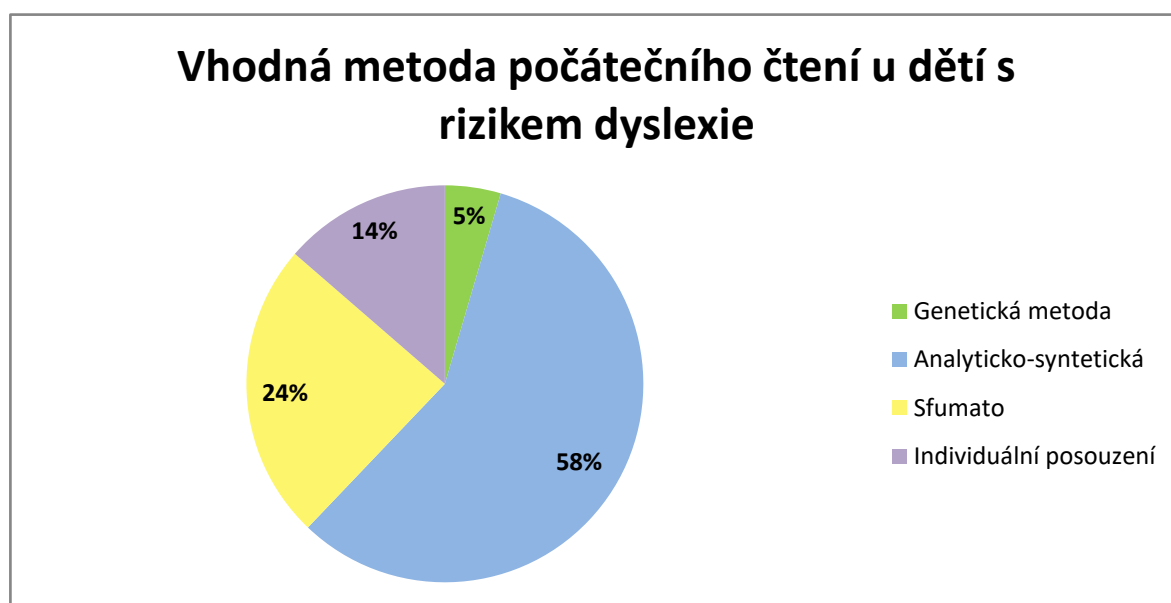
14 % respondentů nepozorovalo ve své poradenské praxi vyšší výskyt problémů u žádné metody. Tito respondenti uvádějí, že pokud je metoda aplikována kvalitně s přihlédnutím na individuální potřeby jedince, není mezi výskytem problémů u jednotlivých metod žádný rozdíl.

Podle 8 % respondentů se nedá objektivně posoudit, jestli je u nějaké metody riziko výskytu výukových problémů vyšší oproti ostatním metodám. Hlavním důvodem, proč si netroufnou vynášet soudy o jednotlivých metodách, je převažující zkušenosti s analyticko-syntetickou metodou k nácviku počátečního čtení.

Druhou nejrizikovější metodou je dle respondentů metoda globální s 6 %. Globální metoda dělá problémy především dětem, které mají potíže se sluchovou analýzou a syntézou.

5.4.5 Vhodná metoda počátečního čtení u dětí s rizikem dyslexie

Graf č. 5: Doporučení vhodné metody nácviku počátečního čtení u dětí s rizikem dyslexie



Nejvíce respondentům se jeví nejvhodnější použití analyticko-syntetické metody. Tuto možnost uvedlo 58 % respondentů. Respondenti nejčastěji uváděli, že analyticko-syntetická metoda nejvíce respektuje přirozený fonologický vývoj. Dítě je s principem analyticko-syntetické metody seznámeno již v předškolním věku – zná ji z rozpočítadel, básniček, a proto je pro něj snadnější spojovat slabiky postupně do slov, než jednotlivé hlásky najednou do slov. Dalším důvodem, proč dětem s rizikem dyslexie doporučují

speciální pedagogové analyticko-syntetickou metodu, je, že k ní existuje propracovaná metodika reedukace.

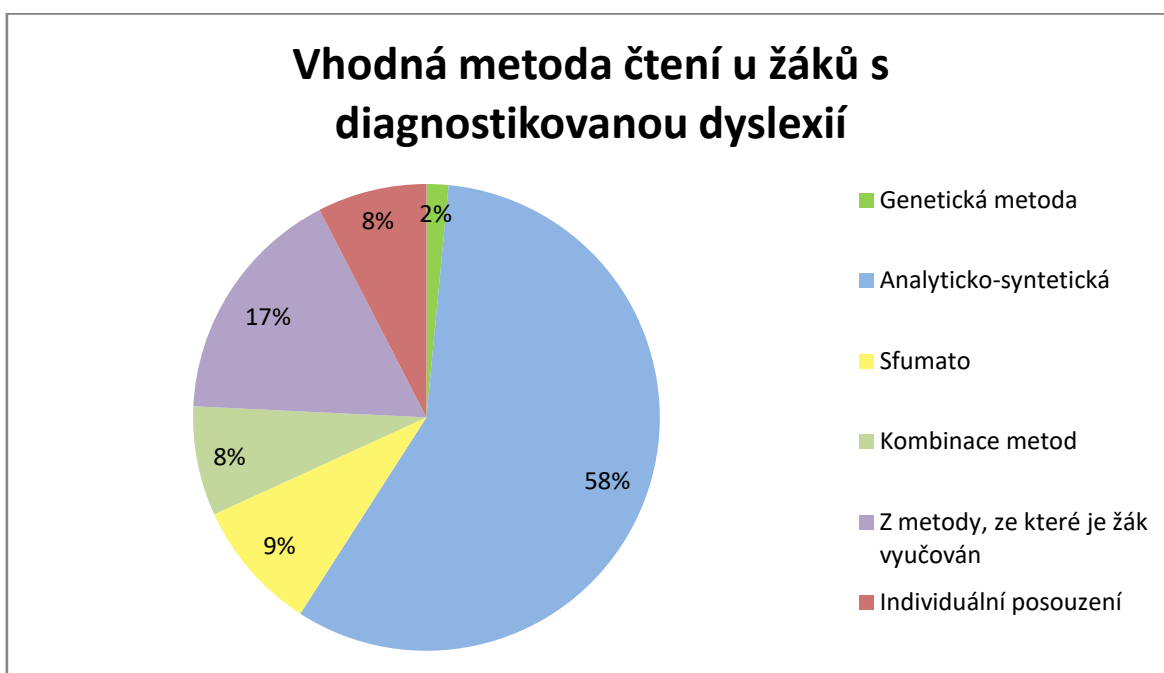
Po analyticko-syntetické metodě respondenti nejčastěji zmiňovali metodu splývavého čtení Sfumato, 24 %. Jako hlavní důvody respondenti uváděli respektování individuálních potřeb jedince, názornost a komplexnost rozvoje dílčích funkcí.

14 % respondentů uvedlo, že doporučení metody nácviku čtení a psaní záleží na individuálním posouzení každého dítěte, například oslabená paměť či intermodalita má vliv na všechny metody, deficity v oblasti sluchové analýzy a syntézy se na druhou stranu příliš nedotýkají metody Sfumato.

Zbýlých 5 % dotazovaných se domnívá, že nejvhodnější metodou pro děti s rizikem vzniku dyslexie je metoda genetická, na jejímž počátku se velmi dbá na rozvoj sluchové a zrakové analýzy a syntézy, více koresponduje se čtením, dítě má lepší propojenost viděného a slyšeného. Navíc tato technika není založena na memorování a drilu jako metoda analyticko-syntetická, ale je založena na čtení s porozuměním a na herních způsobech procvičování čtení.

5.4.6 Vhodná metoda čtení u žáků s diagnostikovanou dyslexií

Graf č. 6: Doporučení vhodné metody čtení u žáků s diagnostikovanou dyslexií



Další otázka se zabírala vhodnou metodou pro žáky s diagnostikovanou dyslexií. Tyto dvě podobné otázky byly položeny záměrně, protože jsem se snažila od respondentů zjistit, jestli se liší metoda, kterou doporučují dětem s rizikem dyslexie a metoda, která je vhodná pro žáky s již diagnostikovanou dyslexií.

V tomto případě zůstává nejvíce doporučovaná stejná metoda jako v předchozích případech, tedy analyticko-syntetická metoda, kterou označilo 58 % respondentů. Opět je to z důvodu její velké rozšířenosti a vypracované metodiky reedukace. Můžeme předpokládat, že tuto odpověď uvedli stejní respondenti jako v předchozí otázce.

17 % respondentů doporučuje respektovat metodu, kterou je žák vyučován. Obvykle dyslexie bývá diagnostikována až ve třetí třídě a výš, v době, kdy už má základy trivia za sebou, a to již není vhodná doba na změnu výukové metody. Proto bývá zařazena korekční podpora a doporučuje se zaměřit na rozvoj oslabených dílčích funkcí.

Třetí nejčtenější zmíněnou metodou byla metoda Sfumato, kterou označilo 9 % respondentů.

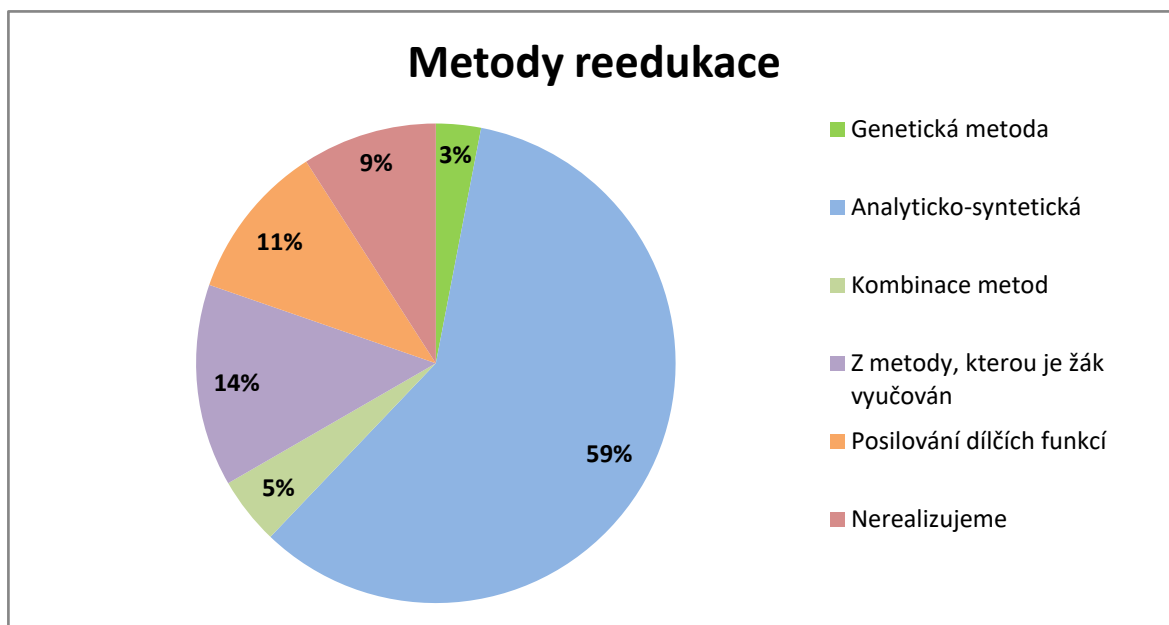
Podle 8 % respondentů nelze jednotně doporučit vhodnou metodu čtení pro děti s diagnostikovanou dyslexií, metoda nebo postupy by měly být doporučeny na základně individuálního posouzení. Děti s dyslexií se potřebují naučit číst a každému dítěti vyhovuje trochu jiný postup, proto je důležité najít pro dítě postup, jenž mu bude vyhovovat.

Dalších 8 % respondentů doporučuje kombinovat prvky metod. Nejčastěji kombinují prvky analyticko-syntetické metody s prvky Sfumata. Jako další možností je využití párového čtení, čtení se čtecím okénkem,

Pouhá 2 % respondentů napsala, že doporučují genetickou metodu pro žáky s diagnostikovanou dyslexií.

5.4.7 Metody reedukace

Graf č. 7: Metody reedukace



Cílem poslední otázky dotazníkového šetření bylo zjistit, zda respondenti realizují reedukaci dyslexie a jakou metodu při reedukacích používají. Z výsledků vyplývá, že 59 % respondentů vychází z analyticko-syntetické metody, protože jako jediná metoda počátečního čtení má propracovanou metodiku reedukace, které se mohou poradenští pracovníci držet. Metodika reedukace je léty ověřená praxí a je k ní nejvíce dostupných pomůcek a publikací. Na reedukaci analyticko-syntetickou metodou reagují dobře jak žáci, kteří touto metodou byli vzděláváni, tak žáci, jež byli vzděláváni metodou genetickou. Základem reedukace je bezpečné automatizované postřehnutí slabiky a její vázané pohotové vyslovení. Při reedukaci se postupuje od jednoduchých kratších slov po delší a složitější slova. Hlavní je číst nahlas bez podpory tichého skladu, kvůli kterému dochází ke dvojímu čtení a nenaléhat na rychlost čtení. Zrychlení čtení se postupně dostaví samo.

Respondenti, kteří tuto možnost označili, uvedli mezi další důvody využívání analyticko-syntetické metody rozšířenost metody a dlouholetou zkušenost poradenských pracovníků s touto metodou.

14 % respondentů uvádí, že při reedukaci používají metodu nácviku čtení, kterou je žák vyučován ve škole. Reedukace stejnou metodou je obvykle lepší jak pro dítě, tak pro

rodiče a učitele, kteří s dítětem pracují. Pouze v případech, kdy se jedná o těžký stupeň poruchy a v případech, kdy se reedukace nikam neposunuje, metodu poradenství pracovníci mění podle individuálních schopností dítěte. Změna metody musí být konzultována jak s rodiči dítěte, tak s učiteli. Pokud se na tom všechny zúčastněné strany dohodnou, žák musí číst doma i ve škole změněnou metodou, aby se dostavil kýžený efekt. Tento přístup speciální pracovníci volí především kvůli tomu, že přechod z jedné metody čtení ke druhé je pro dítě velmi náročný a může se stát, že změna metody způsobí více škody než užitku, proto je lepší pokračovat v reedukaci s metodou, kterou je žák vzděláván.

Podle 11 % respondentů není metoda čtení rozhodující, reedukace by neměla být založena na změně metody čtení, ale spíše na posilování dílčích funkcí, které jsou oslabené.

9 % respondentů uvedlo, že na jejich poradenském pracovišti v současné době reedukace nerealizují z kapacitních a časových důvodů. Dalších 5 % respondentů uvedlo, že při reedukaci vychází z kombinace různých metod a forem práce. Využívají například prvky Sfumata nebo analyticko-syntetické metody, párového čtení a zároveň používají různé pomůcky – čtecí okénka, záložky, barevné folie.

Pouhá 3 % respondentů uvedla, že vycházejí při reedukaci dyslexie z genetické metody. Podle výše zjištěných informací se můžeme domnívat, že podíl respondentů používajících při reedukaci dyslexie genetickou metodu, je tak nízké kvůli zvýšenému riziku rozvoje specifických poruch učení spojenému s nácvikem čtení touto metodou.

5.5 Závěrečné vyhodnocení výzkumu

Praktickou část diplomové práce tvoří výzkum zaměřený na zjištění názorů speciálních pedagogů pracujících v pedagogicko-psychologických poradnách na metody počátečního čtení a psaní. Cílem výzkumu bylo zjistit názory speciálních pedagogů pracujících v pedagogicko-psychologických poradnách na –to, jaké metody nácviku počátečního čtení a psaní dle jejich názoru přispívají k předcházení specifickým poruchám učení a jaké metody počátečního čtení a psaní mohou být spojeny s častějším výskytem obtíží při nácviku počátečního čtení.

Na počátku výzkumu byly zformulované dvě výzkumné otázky, které by měly být na konci výzkumu zodpovězeny. Výzkumu se zúčastnilo 66 respondentů. Data získaná prostřednictvím dotazníkového šetření byla následně zpracovávána a vyhodnocena.

1. Jaké metody nácviku počátečního čtení a psaní jsou podle poradenských pracovníků nejvhodnější ve vztahu k rozvoji dílčích funkcí podmiňujících úspěšné osvojování čtení?

Z výsledků výzkumného šetření vyplývá, že podle oslovených speciálních pedagogů je nejvhodnější metodou nácviku počátečního čtení metoda analyticko-syntetická, která využívá, jak už název vypovídá, analýzy i syntézy zároveň. To je velkou výhodou oproti genetické metodě nebo globální metodě, které využívají analýzu nebo syntézu izolovaně. Dítě je s tímto principem seznamováno již v mateřské škole, kde princip analyticko-syntetické metody používá v rozpočítadlech, básničkách nebo písničkách. Pro dítě je z fylogenetického hlediska jednodušší rozkládat a skládat slova a věty ze slabik než z jednotlivých písmen.

Analyticko-syntetická metoda má u nás velmi dlouhou tradici, její kořeny sahají až do roku 1840, kdy ji J. V. Svoboda poprvé použil ve slabikáři Školka. (Košek Bartošová, 2014) Díky její dlouholeté tradici mají učitelky k dispozici propracovanou metodiku, díky které se systematicky procvičují postupně všechna písmena, slabiky, slova a slovní struktury. Učitel nemusí používat pouze jeden slabikář, písanku či pracovní sešit, kterou používali již naši rodiče. Učitelé vyučující analyticko-syntetickou metodou mají k dispozici nepřehledné množství didaktických materiálů, učebnic a pomůcek.

Další výhodou, kterou speciální pedagogové spatřují u analyticko-syntetické metody, oproti jiným metodám nácviku čtení, je propracovaná metodika reedukace a dlouholetá zkušenost, která jim velmi usnadňuje práci. Reedukace analyticko-syntetickou metodou obvykle vyhovuje jak žákům, kteří byli vyučováni analyticko-syntetickou metodou, tak žákům, kteří byli vyučováni metodou genetickou či globální.

Z výsledků výzkumu vyplývá, že analyticko-syntetická metoda čtení je vhodná pro děti intaktní, pro děti s rizikem rozvoje dyslexie i pro děti, které již mají dyslexii diagnostikovanou.

Metodou, která ve výzkumném šetření také získala od speciálních pedagogů převážně pozitivní ohlasy, byla metoda Sfumato - splývavé čtení. Tato metoda se v posledních letech dostává do povědomí širší pedagogické veřejnosti. Sfumato vychází z analyticko-syntetické metody a využívá prodloužené doby expozice hlásek. Prodloužená doba expozice hlásek dává dětem čas v klidu načíst další hlásku. Podle respondentů je to metoda, která nejvíce respektuje individuální potřeby jedince a komplexně rozvíjí dílčí funkce.

Na výzkumnou otázku se podařilo nalézt odpověď. Nejvhodnější metodou ve vztahu k rozvoji dílčích funkcí podmiňujících úspěšné osvojování čtení je podle oslovených poradenských pracovníků metoda analyticko-syntetická.

Jaké metody nácviku počátečního čtení a psaní dle názoru poradenských pracovníků kladou vyšší nároky na žáky a jsou spojené s častějším výskytem dyslektických obtíží?

Vyšší nároky na žáky a častější výskyt dyslektických potíží přináší podle speciálních pedagogů metoda genetická. Tuto skutečnost uvedlo 75 % speciálních pedagogů. Z odpovědí respondentů vyplynulo, že genetická metoda sama o sobě není špatná. Genetická metoda více koresponduje se čtením, děti učící se číst touto metodou mají lepší propojenost viděného a slyšeného. A navíc je tato metoda založena na herních prvcích a pohádkových textech, na rozdíl od analyticko-syntetické metody, jež je založena na drilu slabik a memorování. Avšak u dětí s rizikem vzniku dyslexie a u dětí, které mají deficity v oblasti sluchového a zrakového vnímání a krátkodobé paměti není tato metoda vhodná. Zmiňované děti se pak potýkají s problémy ve čtení, dlouho u nich přetrvává hláskování a objevuje se u nich i dvojí čtení, které přetrvává až do vyšších ročníků. Proto je vhodnější používání analyticko-syntetické metody, která vyhovuje většině dětí.

Výsledky výzkumu poukazují také na fakt, že je v některých pedagogicko-psychologických poradnách reedukace specifických poruch učení nedostupná. 9 % respondentů uvedlo, že z časových a kapacitních důvodů reedukace neprovádí. Tyto pedagogicko-psychologické poradny sice provádějí diagnostiku specifických poruch učení, ale reedukace nezajišťují, pouze vypracují doporučení se stanovením podpůrných opatření, podle kterého základní škola postupuje při vzdělávání žáka. V takovém případě je reedukace SPU na rodičích, kteří této problematice obvykle nerozumí, a na učitelích ve

škole, kteří při současném počtu třiceti dětí ve třídě nemají na individuální práci se žákem s SPU čas nebo se necítí v této problematice dostatečně kompetentní. Pokud není reedukace nějakým způsobem realizována, školní problémy žáků přetrvávají nebo se zhoršují.

Na otázku týkající se metod, jež kladou vyšší nároky na žáky a jsou spojené s častějším výskytem dyslektických obtíží, se podařilo částečně nalézt odpověď. Podle speciálních pedagogů jsou kladeny vyšší nároky na žáky při výuce genetickou metodou. U genetické metody se objevují častěji dyslektické obtíže. Tato metoda není vhodná pro děti s rizikem vzniku dyslexie a děti, které mají deficity v oblasti sluchového a zrakového vnímání a krátkodobé paměti.

Výsledky výzkumného šetření nelze jakkoli zobecňovat, proto jsou výsledky platné pouze pro výzkumný vzorek, od kterého byla data získána. V našem případě výzkumný vzorek tvořilo 66 speciálních pedagogů.

6 Závěr

V diplomové práci jsem se zabývala metodami počátečního čtení a psaní. Tuto problematiku jsem si vybrala především kvůli tomu, že mě zajímalo, zda má výběr metody, kterou se dítě učí číst a psát, vliv na rozvoj specifických poruch učení.

Problematika specifických poruch učení a metod počátečního čtení a psaní je velmi obsáhlá. Na vzniku a rozvoji specifických poruch učení se může podílet řada faktorů, které nemohou rodiče ani učitelé ovlivnit – genetické predispozice, lehká mozková postižení, netypická dominance hemisfér apod. Existují také faktory, které se nepodílí na vzniku, ale mohou podpořit rozvoj specifických poruch učení. Mezi tyto faktory patří nedostatečná stimulace v rodině a ve školním prostředí. Stejně tak jako existuje řada faktorů ovlivňující vznik a rozvoj specifických poruch učení, tak existuje řada faktorů, které mohou ovlivnit proces počátečního nácviku čtení a psaní. Mezi tyto faktory patří na straně učitele, jeho osobnost, přístup k žákům, výběr vhodné metody, forem práce a didaktických pomůcek. Na straně žáka jsou to individuální predispozice, zájem o školu.

Bohužel se na konci výzkumu nepodařilo zjistit, jak moc může výběr metody počátečního čtení a psaní ovlivnit rozvoj specifických poruch učení. Tento výzkum na postihnutí všech proměnných nestačí.

Podařilo se mi nalézt odpovědi na výzkumné otázky, které jsem si na počátku výzkumu položila. Cílem výzkumu bylo zjistit, jaké metody počátečního čtení a psaní jsou podle speciálních pedagogů nejvhodnější a jaké metody počátečního čtení a psaní mohou představovat zvýšené riziko rozvoje specifických poruch učení.

Před začátkem výzkumu jsem věděla, že je analyticko-syntetická metoda stále nejfrekventovaněji využívanou metodou nácviku počátečního čtení a psaní, ale nebyla jsem si jistá, zda je tato metoda také nejvhodnější. Byla jsem k analyticko-syntetické metodě docela skeptická a očekávala jsem, že jsou metody, které vyhovují individuálním potřebám dětí více. Z výzkumu vyplynulo, že je stále nejvhodnější metodou počátečního čtení a psaní podle speciálních pedagogů metoda analyticko-syntetická, která využívá zároveň jak analýzu, tak syntézu slov.

Vyšší nároky na žáky a s tím spojený zvýšený výskyt dyslektických obtíží přináší dle speciálních pedagogů metoda genetická, která se snaží vytlačovat ze základních škol metodu analyticko-syntetickou. Čtení genetickou metodou nedělá problém všem dětem, ale budou s ní mít problémy děti s rizikem vzniku dyslexie a děti, které mají deficity v oblasti sluchového a zrakového vnímání a krátkodobé paměti. U těchto dětí déle přetrvává hláskování a často se u nich objevuje dvojí čtení.

Před rokem 1990 si učitelé nemohli vybírat, jakou metodu počátečního čtení a psaní budou používat, státem byla schválena pouze analyticko-syntetická metoda. Podle současné legislativy je na učiteli a na řediteli školy rozhodnutí, jakou metodou čtení a psaní budou žáci v 1. třídě vyučováni. (RVP ZV, 2007) Tato skutečnost dává učitelům větší volnost, ale také větší zodpovědnost při výběru metody čtení a psaní. Jejich rozhodnutí by mělo být založeno na tom, jakou metodu počátečního čtení a psaní učitel bezpečně ovládá a o které si myslí, že je pro děti nejvhodnější. Ovšem neznamena to, že když si zvolí jednu metodu, tak podle ní musí striktně pracovat. Učitel má značnou volnost ve výběru metod a forem práce, a tato volnost mu umožňuje kombinovat prvky jednotlivých metod.

Výsledky výzkumného šetření nelze jakkoli zobecňovat, proto jsou výsledky platné pouze pro výzkumný vzorek, od kterého byla data získána. Výzkum by se dal do budoucna rozšířit směrem ke zjištění obsáhlejších informací o nevýhodách jednotlivých metod počátečního psaní a k podrobnějšímu analyzování zmiňované rizikové genetické metody. Důležité je, aby tyto výzkumy byly prováděny z pohledu speciálních pedagogů, protože učitelé obvykle nevidí neblahé dopady zvolené metody.

7 Seznam použitých informačních zdrojů

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. Diagnostika dítěte předškolního věku: Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let. Vyd.1. Brno: Computer Press, 2011. ISBN 978-80-251-1829-0.

ČESKO. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. Statistická ročenka školství – Výkonové ukazatele 2016/17. IN: *MŠMT: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. [cit. 26. 3. 2017]. Dostupné z: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>

FASNEROVÁ, Martina. *Vybrané kapitoly z elementárního čtení a psaní*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3143-7

Globální metoda čtení. IN: *Globální čtení* [online]. [cit. 2017-04-12]. Dostupné z: <http://www.globalni-cteni.cz/clanek/globalni-metoda-cteni/>

FABIÁNKOVÁ, Bohumíra, Jiří HAVEL a Miroslava NOVOTNÁ. *Výuka čtení a psaní na 1. stupni základní školy*. Brno: Paido, 1999. ISBN 80-85931-64-8.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.

JOŠT, Jiří. *Čtení a dyslexie*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3030-1.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Vyd. 1. Praha: D+H, 2008. ISBN 978-80-903869-7-6.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra, Hana ŽÁČKOVÁ a Hana SOVOVÁ. *Specifické poruchy učení na 2. stupni základních škol: (použitelné i pro střední školy)*. Praha: D + H, 2007. ISBN

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Dysortografie*. Vyd. 1. Praha: D + H, 2008. ISBN 978-80-903869-4-5

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. *Specifické poruchy učení a chování*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014, s. 6. ISBN 978-80-7290-657-4.

KOCUROVÁ, Marie. *Specifické poruchy učení a chování*. Plzeň: Západočeská univerzita, 2000. ISBN 80-7082-705-X.

KOCUROVÁ, Marie. *Analyticko-syntetická a genetická metoda ve výuce čtení*. Praha: Univerzita Karlova, 2012, s. 154. ISBN 978-80-7290-578-2

KOREJS, Josef a Jan NOVÁK. *Elementární čtení a psaní metodou celků: průvodce k čítance Sluníčko*. Praha: Státní nakladatelství, 1933.

KOŠEK BARTOŠOVÁ, Iva. *Metody nácviku elementárního čtení*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-495-3.

KREJČOVÁ, Lenka, Zuzana BODNÁROVÁ, Kamila ŠEMBEROVÁ a Kamila BALHAROVÁ. *Specifické poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie*. Brno: Edika, 2014. Rádce pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-0600-0.

NAVRÁTILOVÁ, Mária. *Sfumato – metodická příručka*. Praha: ABC Music v. o. s, 2015, s. 6, s.

NAVRÁTILOVÁ, Mária. Mahulena Bočanová pomáhá zatočit s dyslexií. In: *Sfumato* [online].[cit. 26. 3. 2017]. Dostupné z: <http://www.sfumato.cz/patron-metodiky-sfumato.html>

NOVÁK, Josef. *Dyskalkulie specifické poruchy počítání*. Litomyšl: Augusta, 1997. ISBN 80-86048-03-9.

MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, s. 21. ISBN 80-7315-039-5.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Vývojové poruchy čtení*. Vyd. 4. Praha: SPN, 1974. Speciální pedagogika (Státní pedagogické nakladatelství).

MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie – specifické poruchy učení*. Praha: H a H, 1993.

MATĚJČEK, Zdeněk. *K definici dyslexie*. In Kucharská, Anna: *Specifické poruchy učení a chování*. Praha: Portál, 1996.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie - specifické poruchy čtení*. Vyd 3. Praha: H a H, 1995. ISBN 80-85787-27-X

MATĚJČEK, Zdeněk a Marie VÁGNEROVÁ. *Sociální aspekty dyslexie*. Praha: Karolinum, 2006, s. 11, s. 41. ISBN 80-246-1173-2.

Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: MKN-10: desátá revize: aktualizovaná druhá verze k 1. 1. 2009. 2., aktualiz. vyd. Praha: BomtonAgency, 2008. ISBN 978-80-904259-0-3. Dostupné také z: <http://www.digitalniknihovna.cz/mzk/uuid/uuid:b99b5460-d6ca-11e4-b880-005056825209>

MICHALOVÁ, Zdeňka. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. 2. rozš. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2004. ISBN 80-7311-021-0.

MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4654-7.

PAREKH, Ranna. What Is Specific Learning Disorder? *American psychiatric association* [online]. 2016 [cit. 2017-04-03]. Dostupné z: <https://www.psychiatry.org/patients-families/specific-learning-disorder/what-is-specific-learning-disorder>

POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2010, s. 61. ISBN 978-80-7367-817-3.

POKORNÁ, Věra. *Vývojové poruchy učení v dětství a v dospělosti*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-773-2.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 126 s. [2017-02-27]. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf

SANTLEROVÁ, Květoslava. *Metody ve výuce čtení a psaní*. Brno: Paido, 1995. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-05-2.

SELIKOWITZ, Mark. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Vyd. 1., české. Praha: Grada, 2000, s. 35. ISBN 80-7169-773-7.

SINDELAR, Brigitte. *Předcházíme poruchám učení: soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě*. Vyd. 5. Praha: Portál, 2013. s. 8. ISBN 978-80-262-0405-3.

SVOBODA, Mojmir, Dana KREJČÍŘOVÁ a Marie VÁGNEROVÁ. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-566-0.

SWIERKOSZOVÁ, Jana. *Sdecitické boruchy umečí (Specifické poruchy učení): distanční text*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80-7368-042-4.

ŠKAMLOVÁ, Ilona. Dysgrafie. *Pedagog inkluze* [online]. [cit. 2017-04-12]. Dostupné z: <http://www.pedagoginkluzce.cz/12-dysgrafie>

ŠNAJDAROVÁ, Marcela. Zpětná vazba – hodnocení a připomínky k semináři „Sfumato®“ – „Splývavé čtení®“. IN: *abc music* [online]. 2006 [cit. 2017-04-12]. Dostupné z: <http://www.abcmusic.cz/dokumenty/cz/vupPraha.pdf>

ŠTÁSTKOVÁ, Zlata. Výuka genetickou metodou je pro děti zábavná a snadná. *Týdeník školství* [online]. 2013 [cit. 2017-04-03]. Dostupné z: <http://www.tydenik-skolstvi.cz/archiv-cisel/2013/13/vyuka-cteni-genetickou-metodou-je-pro-deti-snadna-a-zabavna/>

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie osobnosti*. Praha: Karolinum, 2010, s. 222. ISBN 978-80-246-1832-6.

WAGNEROVÁ, Jarmila. *Jak naučit číst podle genetické metody*. Plzeň: Vydavatelství ZČU, 1997. ISBN 80-7082-309-7.

WAGNEROVÁ, Jarmila. *Metodická příručka k učebnici Učíme se číst pro 1. ročník základní školy*. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 1998. ISBN 80-7235-001-3.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. 10., zcela přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7